

TAMPEREEN YLIOPISTO

**KOTONA LAPSI JA VANHEMPI,
KOULUSSA OPPILAS JA OPETTAJA**

Kokemuksia tilanteista, joissa vanhempi on
toiminut oman lapsensa opettajana peruskoulussa

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
ANNA-KAISA PERKIÖ
Kevät 2013

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ANNA-KAISA PERKIÖ: Kotona lapsi ja vanhempi, koulussa oppilas ja opettaja: Kokemuksia tilanteista, joissa vanhempi on toiminut oman lapsensa opettajana peruskoulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 69 sivua

Helmikuu 2013

KOTONA LAPSI JA VANHEMPI, KOULUSSA OPPILAS JA OPETTAJA

Kokemuksia tilanteista, joissa vanhempi on toiminut oman lapsensa opettajana peruskoulussa

Etenkin pienemmillä paikkakunnilla lieenee kohtalaisen yleistä, että opettajat toimivat myös oman lapsensa opettajina peruskoulussa. Tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa lasten ja vanhempien kokemukset perheensisäisistä oppilas-opettajasuhteista ja rakentaa teoreettisesti mielekäs tulkinta henkilöiden ilmiölle antamista merkityksistä. Lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen, ja mielenkiinnon kohteena ovat sekä välittömät kokemukset että niille annetut tulkinnat eli rakennetut kokemukset.

Tutkimuksen aineisto koostuu kahden oppilas-opettajaparin osapuolille tehdyistä, avoimista yksilöhaastattelusta. Toisen parin osapuolet ovat luokanopettaja-äiti ja hänen tyttärensä. Äiti opetti vastoin omaa tahtoaan tyttärensä luokkaa ensimmäisestä kolmanteen luokkaan. Tytär on ollut lisäksi isänsä opetuksessa yläkoulussa. Toisen parin osapuolet ovat aineenopettaja-isä ja hänen poikansa, jota isä opetti omasta pyynnöstään tämän yläasteajan. Symmetrisellä tutkimusasetelmalla saavutetaan sekä lapsen että vanhemman kokemus samasta tilanteesta.

Teoriaosio rakentuu pääasiassa positiointiteoriasta (van Langenhove & Harré 1999) sekä ihmisen elämänpiirien (Pulkkinen 2002) käsittelystä. Lapsen elämänpiirit ovat koti, koulu ja yksityinen elämänpiiri. Vanhempien elämänpiireistä käsitellään työtä ja kotia, mikä tarkoittaa tässä yhteydessä lähinnä vanhemmuutta. Tutkimuksen empiirinen osio koostuu henkilöiden kokemuksista muodostetuista kertomuksista. Nämä kertomukset valottavat sitä, kuinka lapset ja vanhemmat ovat positioineet itsensä ja toisensa eri elämänpiirien kohdatessa koulussa ja kotona, ja kuinka he ovat kokeneet ympäristön positioineen heitä. Kertomusten taustalta löytyy merkityksiä, joita yksilöt ovat antaneet oman vanhemman opetettavana olemiselle tai oman lapsen opettamiselle. Näiden merkitysten taustalta on havaittavissa myös kulttuurisia käytäntöjä ja asenteita heijastavia tarinamalleja.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden kohdalla perheensisäisellä oppilas-opettajasuhteella on ollut sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia. Sekä lapset että vanhemmat pitävät tärkeänä sitä, että perhesuhteella ei saa olla vaikutuksia koulussa. Siksi he ovatkin pyrkineet ottamaan selkeästi erilaiset positiot koulussa ja kotona. Vanhemmat ovat onnistuneet tässä hyvin, mutta lapset ovat kokeneet eri elämänpiirien erottamisen vaikeaksi. Lisäksi lapset ovat kokeneet koulutovereiden positioineen heitä asemiin, joihin he eivät halua. Vanhemmille oman lapsen läsnäolo luokassa on ollut kannustin, joka on saanut panostamaan vielä normaaliakin enemmän opetuksen suunnitteluun.

Tutkimuksen mukaan lapsensa kanssa samassa koulussa olevan opettajan kannattaisi pyrkiä keskustelemaan asiasta lapsensa kanssa. Lapsi voi kokea asian vaikeaksi, mutta ei välttämättä osaa ottaa sitä puheeksi itse. Tutkimus voi tarjota uusia, avartavia näkökulmia ja itsetutkiskelun paikkoja paitsi omaa lastaan opettaville ja oman vanhempansa opetuksessa oleville, myös ilmiön jollakin toisella tavalla kohtaaville.

Avainsanat: positioituminen, perhesuhteet, peruskoulu, elämänpiirit

SISÄLLYS

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | JOHDANTO | 1 |
| 2 | KOKEMUKSET TUTKIMUSKOHTENA | 3 |
| 3 | POSITIOINTITEORIA LÄHESTYMISTAPANA SOSIAALISEEN TODELLISUUTEEN | 5 |
| 3.1 | POSITIOITUMINEN DISKURSIIVISENA PROSESSINA | 5 |
| 3.2 | POSITIOINTIKOLMIO | 6 |
| 3.2.1 | <i>Tarinamalli</i> | 7 |
| 3.2.2 | <i>Positio</i> | 7 |
| 3.2.3 | <i>Sosiaalinen teko</i> | 8 |
| 3.3 | POSITIOINNIN MUODOT | 9 |
| 3.4 | IDENTITEETTI DISKURSSIEN JA PROSESSIN KOHTAUSPAIKKANA | 10 |
| 4 | KOTI, KOULU JA SOSIAALINEN ELÄMÄNPIIRI LAPSEN JA NUOREN ELÄMÄSSÄ | 13 |
| 4.1 | PERHESUHTEET JA NIISSÄ TAPAHTUVAT MUUTOKSET | 14 |
| 4.2 | KOULU LAPSEN ELÄMÄSSÄ | 17 |
| 4.3 | SOSIAALINEN ELÄMÄNPIIRI LAPSEN JA NUOREN ELÄMÄSSÄ | 18 |
| 5 | TYÖ JA PERHE OPETTAJAVANHEMMAN ELÄMÄSSÄ | 22 |
| 5.1 | OPETTAMINEN AMMATTINA | 22 |
| 5.1.1 | <i>Opettajan työn kokonaisvaltaisuus</i> | 22 |
| 5.1.2 | <i>Opettajan työn eettinen ulottuvuus</i> | 23 |
| 5.2 | OPETTAJUUDEN JA VANHEMMUUDEN YHDISTÄMISEN MAHDOLLISUUDET JA UHAT | 24 |
| 6 | TUTKIMUSTEHTÄVÄT | 26 |
| 7 | MENETELMÄ | 27 |
| 7.1 | TUTKIMUSKOHDE | 27 |
| 7.2 | AVOIN HAASTATELU TUTKIMUSMENETELMÄNÄ | 28 |
| 7.3 | TUTKIMUKSEN KULKU | 29 |
| 7.4 | TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS | 31 |
| 8 | KOKEMUKSET PERHEENSISÄISISTÄ OPPILAS-OPETTAJASUHTEISTA | 34 |
| 8.1 | TAPAUS 1: TARJA JA EMMA | 34 |
| 8.1.1 | <i>Tarja oman lapsensa luokan kaitsijana</i> | 34 |
| 8.1.2 | <i>Emman koulupolku yhdessä omien vanhempien kanssa</i> | 38 |
| 8.2 | TAPAUS 2: ILMARI JA JARKKO | 44 |
| 8.2.1 | <i>Ilmari omien lastensa opettajana</i> | 44 |
| 8.2.2 | <i>Jarkon kivinen koulupolku</i> | 49 |
| 9 | KULTTUURISTEN TARINAMALLIEN JA POSITIOIDEN JÄLJILLÄ | 55 |
| 9.1 | TASA-ARVOINEN OPETTAJA JA OMA LAPSI KUIN KUKA TAHANSA MUISTA | 55 |
| 9.2 | KILTTI JA MENESTYVÄ OPETTAJAN LAPSI | 56 |
| 9.3 | ILKEÄ OPETTAJAN LAPSEN PIINAAJA | 58 |
| 10 | LOPUKSI | 61 |
| | LÄHTEET | 65 |

1 JOHDANTO

Monelle lapselle ja nuorelle oman vanhemman näyttäytyminen koulun porteilla on nolointa, mitä voisi ikinä kuvitella tapahtuvan. Kuitenkin joidenkin suomalaisten lasten vanhemmat ovat heidän kanssaan koulussa joka päivä, ja vieläpä todella näkyvässä roolissa, opettajana. Perhe ja koulu ovat keskeisiä elämänpiirejä sekä lasten että opettajavanhempien elämässä. Kun opettaja toimii oman lapsensa opettajana koulussa, sekä lasten että vanhempien perheen ja koulun elämänpiirit kohtaavat ainutlaatuisella tavalla kouluympäristössä, muiden oppilaiden ja opettajien silmien edessä. Sekä opettaja että opettajan lapsi joutuvat toimimaan koulussa samanaikaisesti kahdessa eri roolissa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten tilanteen osapuolet ovat kokeneet samassa luokassa olemisen, ja onko sillä ollut vaikutusta kotielämään.

Kiinnostukseni aiheeseen nousee omista kokemuksistani, sillä olen ollut oman isäni oppilaana peruskoulussa. Mielestäni se, että olin isäni oppilas koulussa, ei vaikuttanut elämäämme kotona. Isälleni olin koulussa oppilas muiden joukossa, mutta vertaisten parissa minulla varmaankin oli jonkinlainen erityisasema. Koulutovereideni silmissä en ollut kuka tahansa oppilaista, vaan olin isäni tytär. En kuitenkaan koe kärsineeni oman vanhempani kanssa samassa koulussa olemisesta, mutta tiedän asian olevan vaikea joillekin samassa tilanteessa oleville lapsille ja nuorille. Tähän tutkimusaiheeseen päätyessäni toivoin löytäväni joitakin selityksiä sille, miksi olen itse kokenut asetelman näin, ja miksi joku toinen kokee sen toisin. Jäsennän omia kokemuksiani aiheesta lisää luvussa 10.

Tutkimuksen asetelma on arkipäivää useille suomalaisille opettajaperheille, sillä etenkin pienillä paikkakunnilla lienee kohtalaisen yleistä, että opettaja opettaa myös omia lapsiaan. Aiheen tärkeydestä huolimatta aikaisempia tutkimuksia perheensisäisistä oppilas-opettajasuhteista ei liene tehty Katja Kankaan (2004) Jyväskylän yliopistossa tekemää pro gradu -tutkielmaa lukuun ottamatta. Kangas tutki eri-ikäisten suomalaisten kokemuksia oman vanhemman opetettavana olemisesta. Narratiivinen tutkimus osoitti, että lapsen kannalta ei ole välttämättä hyvä olla oman vanhemman oppilaana. Osa opettajan lapsista koki negatiivisesti, että vanhemmista irtaantuminen siirtyi myöhemmäksi, kun oma vanhempi tuli heidän ensimmäiseksi opettajakseen. Opettajien lapset uskoivat heitä kohtaan asetetun muita vertaisia korkeampia odotuksia ja kokivat perhesuhteen

vaikuttaneen myös luokkatovereiden käyttäytymiseen. Kankaan mukaan lapsen persoonallisuus, luonteenpiirteet ja oman vanhemman toiminta vaikuttivat keinoihin selviytyä perheensisäisestä oppilas-opettajasuhteesta. (Kangas 2004.) Opettajavanhempien kokemuksia oman lapsen opettamisesta ei liene lainkaan tutkittu aikaisemmin.

Tämän tutkimuksen kohteena ovat kahden oppilas-opettajaparin kokemukset. Tutkimusmenetelmänä käytetään avoimia haastatteluja. Symmetrisen asetelman avulla saman tilanteen molemmat osapuolet tulevat kuulluiksi. Tuloksena on kokonaisvaltainen ja elämänmakuinen kuva perheensisäisistä opettaja-oppilassuhteista ja niiden vaikutuksesta osallisten elämään. Tutkimuksessa keskitytään hyvin pieneen määrään tapauksia, mutta tapaukset pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Tutkimus ei siis pyri yleistykseen vaan tiettyjen ihmisten merkityks maailman ymmärtämiseen. Kuitenkin tietyn yhteisön jäsenenä ihmisillä on yhteisiä piirteitä ja yhteisiä merkityksiä, joihin yhteisön jäsenet kasvavat. Siksi yksilöiden kokemusten tutkimuksella voidaan paljastaa myös jotakin yleistä. (Laine 2007, 29–31.)

Tutkimuksen teoriaosio alkaa katsauksella kokemuksen tutkimuksen erityispiirteisiin. Tämän jälkeen esitellään van Langenhoven ja Harrén (1999) positiointiteoria, käsitellään lapsen elämämpiirejä (Pulkkinen 2002a) sekä työtä ja perhettä opettajavanhemman elämässä. Seuraavat luvut, tutkimustehtävän esittely ja menetelmäluo, johdattelevat lukijan tutkimuksen empiiriseen osioon. Oppilas-opettajaparien kokemusten käsittelyn jälkeen esitellään kokemuksista nousevia, kulttuurisia tarinamalleja ja positioita. Tutkielman lopuksi pohditaan esitettyjen tulosten merkitystä ja esitetään myös joitakin jatkotutkimusehdotuksia.

2 KOKEMUKSET TUTKIMUSKOHTEENA

Tutkimukseni kohteena ovat kahden opettaja-oppilasparin kokemukset. Henkilökohtaisia kokemuksia on mahdollista lähestyä eri näkökulmista ja erilaisin menetelmin (ks. esim. Airosmaa 2012, Tikkanen 2008). Aluksi on syytä määritellä, mitä kokemuksella tarkoitetaan. Vasta tämän jälkeen voidaan edetä siihen, miten kokemusta voidaan tutkia. Kokemus voi olla laadultaan tietoa, tunnetta, intuitiota ja uskoa sekä niiden yhdistelmiä (Perttula 2008, 137–140). Kokemus voidaan määritellä merkityssuhteeksi, joka liittyy yksilön ja hänen tajunnallisen toimintansa kohteen yhdeksi kokonaisuudeksi (mt., 116–117).

Ihmisen kokemukset eivät ole irrallisia ajasta, vaan kokemuksissa on aina läsnä sekä mennyt, tuleva että nykyhetki (Lehtovaara 2004, 37). Silloinkin, kun ihminen jäsentää välitöntä kokemustaan todellisuudesta, hän tulkitsee sitä historiallisesti välittyneen käsitteistönsä avulla (Backman 2010, 71). Ihmisen olemassaolon historiallisuuteen kuuluu myös, että ennakkoluulomme vaikuttavat kaikkien mahdollisten kokemustemme suuntautumiseen (Gadamer 2005, 117). Ihmisen minuus on dynaaminen, koska ihmisen itseensä liittämät merkitykset muotoutuvat jatkuvasti. Ajallisuuden lisäksi ihmisten kokemusten rakentumiselle on ominaista, että merkityskokemukset muodostavat aina kokonaisuuden. (Lehtovaara 2004, 37–38.) Ihmisen suhde maailmaan käsitetään paitsi kokemuksellisenä, myös intentionaalisenä. Intentionaalisuudella tarkoitetaan, että kaikki merkitsee jotakin, ja yksilön kokemukset muotoutuvat merkitysten mukaan. (Laine 2007, 29–31.) Yksittäiset elämykset muodostuvat aina merkityskokemusten muodostamassa kokonaisuudessa, ja siten kokonaisuus on läsnä yksittäisissä kokemuksissa (Lehtovaara 2004, 37–38). Ihmistä ei voi ymmärtää irrallisena näistä suhteista, koska kokemukset ilmentävät yksilön suhdetta toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon (Laine 2007, 29–31).

Toisen ihmisen kokemuksen tutkiminen ei ole yksinkertaista, sillä kokemuksia ei voi tutkia empiirisesti elämyksellisessä muodossaan. Tutkimuksen kohteena on tutkimukseen osallistuvan omassa elämässä muotoutunut, elävä kokemus. Näihin eläviin kokemuksiin voidaan kuitenkin päästä käsiksi vain tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kokemusten kuvausten kautta. Tutkijan tulee ikään kuin pyrkiä elämään uudelleen tutkittavan kuvaama kokemus ja vieläpä onnistuttava löytämään ymmärtämiselleen kirjallinen muoto. (Perttula 2008, 137–149.) Kun toinen ihminen

ilmaisee jotakin, merkityksen antamisen lähteenä on hänen oma merkitysten maailmansa (Varto 1992, 58–59). Tutkijan tulee sisäistää, että maailma on toisen, ei hänen omansa. Tutkittavaa ilmiötä lukiessaan tutkijan tulee pyrkiä erottamaan toisen ihmisen lukutapa ja oma tapansa. Valppaudesta huolimatta tutkimuskohteen toiseudesta johtuen on hyväksyttävä, että toisen ihmisen täydellinen ymmärtäminen ei ole mahdollista. (Varto 1992, 58–59.)

Fenomenologisessa erityistieteessä ymmärtämisen kohteena on ihmisen välitön, aiheeseen uppoutunut kokemus. Fenomenologinen ymmärtäminen on luonteeltaan lähinnä tuntevaa ja intuitiivista. Hermeneuttinen tutkimustapa taas painottaa tulkintaa ja rakennettuja kokemuksia eli tiedollista ja uskovaa ymmärtämistä. (Perttula 2008, 137–140.) Koska kokemukset muotoutuvat niille annettujen merkitysten mukaan, todellisuuden tutkiminen on itse asiassa ilmiöiden merkitysten etsimistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Voidaan sanoa, että tulkinnan myötä fenomenologiseen tutkimukseen tulee mukaan myös hermeneuttinen ulottuvuus (Laine 2007, 31). Hermeneuttisen lähestymistavan mukaan tulkinta on läsnä myös tutkimustilanteessa, sillä ihminen tulkitsee kokemuksiaan yhä uudelleen, myös tutkimuksen aikana ja sen vaikutuksesta. Siksi tutkijan tulee huomioida tutkimustilanteen mahdollinen vaikutus tutkittavan tekemiin tulkintoihin. (Perttula 2008, 140–149.) Vaikka erilaisia luonnehdintoja voidaankin esittää, raja fenomenologisen ja hermeneuttisen ymmärtämisen välillä on kaikkea muuta kuin selvä (mt., 137–140).

Vaikka tutkijalla on ja tuleekin olla tutkittavasta asiasta tietty esiymmärrys, tutkija ei kuitenkaan ole esiymmärryksensä vanki. Hermeneuttisen kehän kulkemisen kautta on mahdollista pohtia käsitteistöä ja alkuasetelmaa, josta tulkinta lähtee liikkeelle, ja pohtia tutkimuksen kohdetta uudesta näkökulmasta. Kun ymmärretään tulkinnan historiallinen suhteellisuus, estetään tietyn tulkinnan pitäminen absoluuttisena ja annetaan mahdollisuus myös vaihtoehtoisille tulkintatavoille. (Backman 2010, 72.) Tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena ovat sekä tutkittavien välittömät kokemukset että yksilöiden niille antamat tulkinnat eli rakennetut kokemukset. Lähestymistapaa kuvataan fenomenologis-hermeneuttiseksi.

3 POSITIOINTITEORIA LÄHESTYMISTAPANA SOSIAALISEEN TODELLISUUTEEN

3.1 *Positioituminen diskursiivisena prosessina*

Postmodernin käsityksen mukaan identiteetit eivät ole yhtenäisiä tai yksittäisiä minän ytimiä, vaan ne muodostuvat erilaisista, risteävistä ja myös toisilleen vastakkaisista diskursseista, käytännöistä ja positioista. Yksilön identiteetin ajatellaan määräytyvän menneisyyden, kielen ja kulttuurin tarjoamien resurssien mahdollistamana, jatkuvana prosessina. (Hall 1999, 250.) Tässä prosessissa diskurssit ovat merkittävässä osassa. Diskurssit ovat kielen tapoja esittää eli representoida jokin kohde. Ne muodostavat sekä elämänkertojemme että sosiaalisen maailmamme peruselementit tarjoamalla kielen, jonka avulla on mahdollista puhua tiettyä aihetta koskevasta tiedosta. Siten diskurssit rakentavat merkityksiä, jotka suuntaavat ja järjestävät sekä toimintaamme että käsityksiämme itsestämme ja meitä ympäröivästä maailmasta. Tietyn diskurssin sisällä puhuminen mahdollistaa aiheen näkemisen jollakin tietyllä tavalla ja toisaalta rajoittaa muita mahdollisia esittämistapoja. Tällä on todellisia seurauksia sosiaalisen todellisuuden rakentumisen kannalta, sillä diskurssien tuottama tieto vaikuttaa sosiaalisiin käytäntöihin. (Mt., 47, 98–99, 105.)

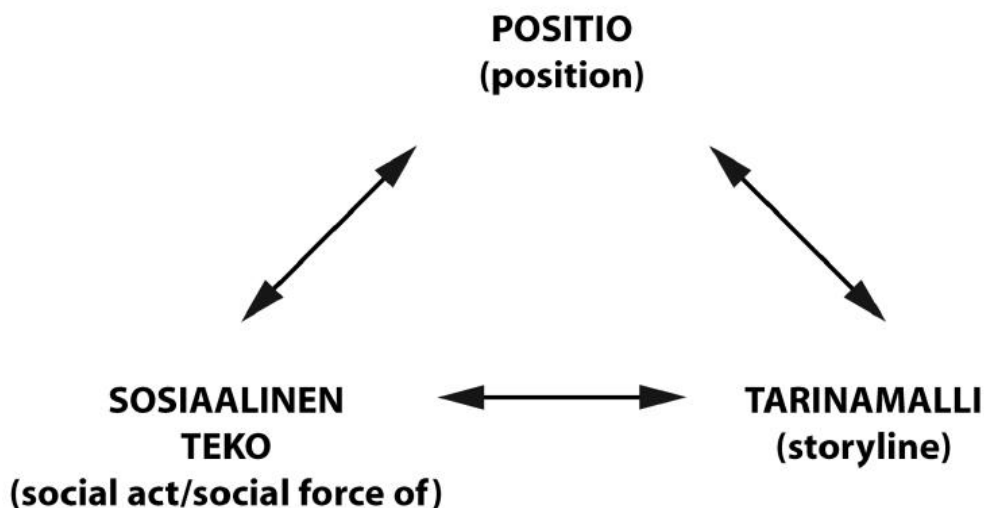
Kun tarkoitetaan yksilön asemaa tietyssä sosiaalisessa tilanteessa tai ympäristössä, käytetään usein roolin käsitettä. Roolissa yksilöä kohtaan asetetut sosiaaliset odotukset korostuvat ja alkavat määrittää yksilön toimintaa. (Macmillan & Copher 2005, 859.) Kun halutaan korostaa yksilön toiminnan joustavuutta ja sidonnaisuutta ajallisuuteen, voidaan puhua roolin sijaan positioitumisesta (Yrjänäinen 2011, 80–81). Positioituminen on diskursiivinen prosessi, jossa sosiaalisen tapahtuman toimijat sijoittuvat havaittavissa oleville, itselleen sopiville osanottajapaikoille yhteisesti tuotettuihin tarinamalleihin (Davies & Harre 1999, 37). Yksilö positioi eli asemoi itsensä johonkin tarinamallin tarjoamaan asemaan, jotta hänen tekonsa tai puheensa tietyssä sosiaalisessa tilanteessa tulevat ymmärrettäviksi (Saarilampi 2007, 28–31).

Position käsitteen on ensimmäisenä ottanut käyttöön Hollway (1984), mutta sittemmin positiointiteoriaa on kehitellyt pääasiassa Rom Harré. Harrén mukaan positiointiteoria pohjautuu L. S. Vygotskyn sekä E. Goffmanin ja H. Garfinkelin käsityksiin sosiaalisesta vuorovaikutuksesta.

Sittemmin positiointiteoriaa on sovellettu inhimillisen vuorovaikutuksen tutkimiseen useilla tieteenaloilla. (Saarilammi 2007, 28–31; ks. esim. Wallin 2012, Yrjänäinen 2011, Ropo & Gustafsson 2006.) Tässä tutkimuksessa positiointiteoriaa käsitellään etenkin identiteettien rakentumisen näkökulmasta.

3.2 Positiointikolmio

Positiointikolmio jäsentää sosiaalisten tapahtumien eli episodien sisältöä kolmen toisiinsa liittyvän käsitteen kautta. Positiointiteorian termeille ei ole vielä muodostunut vakiintuneita suomennoksia, joten eri yhteyksissä on käytetty erilaisia käsitteitä, joiden merkityksillä voi olla hieman erilaisia vivahteita. Tässä tutkimuksessa pitäydytään Saarilammin (2007) väitöstyössään käyttämissä suomennoksissa positio (*position*), tarinamalli (*storyline*) ja sosiaalinen teko (*social act / social force of*). Positioituminen on diskursiivisesti rakentuva, dynaaminen tapahtuma, jossa yksilön teot tulevat ymmärrettäviksi. Tapahtuman tarinamalli tarjoaa tapahtumaan osallisille tiettyjä positioita, joita yksilöt omaksuvat. Tietyn yksilön positio määrittää hänen sosiaalisia tekojaan, mitkä vastaavasti vaikuttavat hänen positioonsa. (van Langenhove & Harré 1999, 16–18.) Täten kolmion kulmat ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Seuraavissa alaluvuissa perehdytään yksityiskohtaisemmin positiointikolmion käsitteisiin.



KUVIO 1. Positiointikolmio (van Langenhove & Harré 1999) Saarilammin (2007, 30) mukaan.

3.2.1 Tarinamalli

Sosiaaliset tapahtumat ovat dynaamisia, sillä ne kehittyvät yksilöiden osallistuessa niihin. Kehitys ei kuitenkaan ole sattumanvaraista, vaan sillä on tapana mukailla jo vakiintuneita kehityksen malleja, joita kutsutaan tarinamalleiksi (*storylines*). Ne ovat yleisiä käytäntöjä selostavia, väljiä muodostelmia. (Harré & Moghaddam 2003, 6.) Tarinamalleissa heijastuu kulttuurissa jo olemassa olevia käytäntöjä ja narratiiveja (van Langenhove & Harré 1999, 19–20). Kulttuuriperinnöstä nousevien tarinamallien lisäksi sosiaalisissa tilanteissa voi syntyä uusia tarinamalleja etenkin taitavien toimijoiden vaikuttaessa tapahtumien kulkuun (van Langenhove & Harré 1999, 30). Positioinnissa käytettävä tarinamalli määrittyy toimijoiden tulkitessa vastavuoroisesti toistensa tekojen sosiaalisia merkityksiä (Harré ym. 2009, 8). Yksilöt haluavat ottaa osaa tietynlaisiin tarinamalleihin, ja vastaavasti sanoa itsensä irti toisenlaisista tarinamalleista (Saarilampi 2007, 31).

Tarinamalli toimii sosiaalisen tapahtuman jäsentäjänä välittämällä ja rajaamalla tapahtuman eri osapuolille mahdollisia identiteettipaikkoja eli positioita, joita toimijat voivat omaksua (Pöysä 2010, 160). Tällaisia tarinamallien tarjoamia positioita voivat olla esimerkiksi oppilas-opettaja- ja lapsi-vanhempipositiot. Sosiaalisten tapahtumien kulkua mutkistaa se, että tiettyyn tapahtumaan osallistuvilla henkilöillä voi olla paitsi yhteneviä, myös eroavia käsityksiä tarinalinjan kulusta sekä eri positioihin kuuluvista oikeuksista ja velvollisuuksista (Harré & Moghaddam 2003, 6). Tietyn tapahtuman taustalla voi vaikuttaa samanaikaisesti myös useampi kuin yksi tarinamalli, jossa sosiaaliset teot tulevat ymmärretyiksi (Harré & Slocum 2003, 109).

3.2.2 Positio

Positio voidaan määritellä löyhästi rajatuksi joukoksi oikeuksia ja velvollisuuksia, jotka rajoittavat yksilön toiminnan mahdollisuuksia tietyssä tilanteessa, ajassa ja paikassa. Kaikissa sosiaalisissa tilanteissa on joukko yleisten käytäntöjen tarjoamia positioita, joita yksilöt voivat omaksua tai ainakin pyrkiä omaksumaan, tai ympäristö voi painostaa yksilöä joko tiettyyn positioon tai pois siitä. Positointi on dynaamista ja jatkuvaa. (Harré & Moghaddam 2003, 5–6.) Positiot kytkeytyvät diskursseihin, sillä niillä on juurensa jo olemassa olevassa, sosiaalisessa maailmassa. Yksilön henkilöhistoria ja elämäkokemus vaikuttavat siihen, millä tavalla yksilö voi hyväksyä tai hylätä tiettyjä positioita. (Saarilampi 2007, 31–32.) Tilanteen reaalisten olosuhteiden lisäksi myös

henkilön tilanteelle antamat merkitykset vaikuttavat voimakkaasti henkilön positioitumiseen (Yrjänäinen 2011, 80–81).

Positiot ovat sidoksissa tiettyyn aikaan ja tilanteeseen. Positiot voivat olla tunnettuja, joko todellisia tai vertauskuvaallisia rooleja, jaettujen tarinamallien tarjoamia toimijapaikkoja tai lyhytikäisiä muutoksia yksilöiden oikeuksissa. (Davies & Harré 1990, 49.) Siten osa positioista on elämänmittaisia, osa hyvinkin lyhytaikaisia. Esimerkiksi poika on pitkäikäinen positio, jolla on voimakas ja pitkäikäinen vaikutus yksilön elämään. Kartanlukija taas voi olla vain tietyn matkan aikainen positio, jolloin yksilöä koskevat oikeudet ja velvollisuudet ovat lyhytaikaisia. (Harre & Slocum 2003, 104.) Yksilö tarvitsee erilaisia positioita selviytyäkseen erilaisista, eteensä tulevista tilanteista sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla (van Langenhove & Harré 1999, 17). Tietyllä yksilöllä voi olla hallussaan yhtä aikaa myös useampi positio (Harré & Slocum 2003, 109).

3.2.3 Sosiaalinen teko

Sosiaaliseksi teoksi kutsutaan tietyn toiminnon, esimerkiksi käytännön teon tai käytetyn puheenvuoron sosiaalista merkitystä. Toiminnan sosiaalinen merkitys riippuu toiminnon kontekstista. (Harré & Moghaddam 2003, 5.) Esimerkiksi kättely on tarkoituksellinen teko, joka voi ilmaista tervehdystä, jäähyväisiä, onnittelua tai vedonlyöntiä. Toiminta on kuitenkin merkityksellistä vain silloin, kun sille on annettu merkitys parhaillaan menneillä olevassa sosiaalisessa tapahtumassa. Tällöin yksilön toiminnalla on sosiaalista voimaa (*social force*). (Harré & Moghaddam 2003, 6; van Langenhove & Harré 1999, 17.) Sosiaalista tekoa ei tulkita yksittäisenä tekona, vaan toimijan positio vaikuttaa teolle annettavaan merkitykseen (Harré, Moghaddam, Cairnie, Rothbart & Sabat 2009, 8). Myös tekoa edeltävät olosuhteet ja teon seuraamukset vaikuttavat siihen, onko teko sosiaalisesti hyväksyttävä (Harré & Moghaddam 2003, 6). Yksittäinen toiminto voidaan tulkita eri tavalla eri henkilöiden toimesta, jolloin yksi toiminto tulkitaan useana erilaisena sosiaalisena tekona (Harré & Slocum 2003, 109).

Tietyissä tilanteissa jokaisella toimijalla on loogisesti ajatellen laaja valikoima mahdollisia toimintoja, mikäli läsnä olevien henkilöiden ja sosiaalisen kontekstin vaikutus jätetään huomiotta. Sen sijaan yksilölle mahdollisten sosiaalisten tekojen valikoima on huomattavasti rajoittuneempi. (Harré & Moghaddam 2003, 4–5.) Kaikilla sosiaaliseen tapahtumaan osallistuvilla ei kuitenkaan ole yhtäläisiä oikeuksia positioida itseään tai muita osallistujia. Ryhmadynamiikka ja yksilöiden verkostot vaikuttavat siihen, kuinka paljon tietyn yksilön sosiaalisissa teoissa on voimaa. Oikeuksien jakautumisen lisäksi toimijat eroavat kyvyiltään positioida itseään ja muita. Yksilöiden

käyttäytymisen taustalla voi olla myös mitä erilaisimpia tarkoituksia, ja toiset yksilöt ovat luonnostaan toisia innokkaampia vaikuttamaan tapahtumien kulkuun. (van Langenhove & Harré 1999, 30.) Yksilö voi esittää uskottavasti vain sellaisia tekoja, jotka huomioivat muut sosiaaliseen tapahtumaan osallistuvat henkilöt ja tilanteen sosiaalisen kontekstin (Harré & Moghaddam 2003, 4–5).

3.3 *Positioinnin muodot*

Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuva positiointi voidaan jakaa ensimmäisen, toisen ja kolmannen asteen positiointiin. Tyypillisesti arkielämässä tapahtuva, tahaton positiointi on ensimmäisen asteen positiointia. Tällöin ihmiset positioivat itseään ja toisiaan menneillään olevaan tarinalinjaan, ja tarinalinja kehittyy ilman positioden kyseenalaistamista. Toisen asteen positioinnista on kyse silloin, kun ensimmäisen asteen positiointi asetetaan kyseenalaiseksi. Tällöin yksilö voi pyrkiä kumoamaan position positioimalla itsensä uudelleen. Toisen asteen positiointi on aina tarkoituksellista. Käsitteellä kolmannen asteen positiointi viitataan siihen, kun tapahtumia ja siihen liittyviä positioita selvitetään varsinaisen tapahtuman jälkeen, kenties myös sellaisille henkilöille, jotka eivät olleet läsnä alkuperäisessä tapahtumassa. (van Langenhove & Harré 1999, 20–23.)

Ensimmäisen, toisen ja kolmannen asteen positioinnin lisäksi positiointi jakautuu moraaliseen ja persoonalliseen positiointiin. Moraalinen positiointi liittyy toimimiseen suhteessa tiettyyn, moraaliseen järjestykseen ja osanottajien rooleihin. Usein on riittävää tarkastella ihmisten omaksumia rooleja vallitsevassa moraali- ja sosiaalisessa järjestyksessä ymmärtääkseen yksilöiden toimintaa ja heidän omaksumiaan positioita. Mikäli yksilö kuitenkin toimii tavalla, joka ei vastaa niihin odotuksiin, jota hänen roolinsa hänelle asettaa, yksilön tulee selittää roolin vastaista käyttäytymistään yksilöllisillä ominaisuuksillaan. Yksilöllisiin ominaisuuksiin perustuva positiointi on persoonallista positiointia. (van Langenhove & Harré 1999, 21.)

Diskursiivisesta luonteestaan johtuen positiointiakti on aina vähintään kaksisuuntainen, joten positiointi voidaan jakaa itsen sekä toisten positiointiin. Kun yksilö haluaa ilmaista omaa, persoonallista identiteettiään, on kyse tarkoituksellisesta itsepositioinnista. Tämä voi tapahtua joko yksilön toimintaa, näkökulmia tai elämänkulun tapahtumia korostamalla. Yksilö voi positoida itseään paitsi omasta halustaan, myös pakotetusti. Tällöin aloite ei tule yksilöltä itseltään, vaan joltakin toiselta yksilöltä tai yhteisöltä. Tästä on kysymys esimerkiksi silloin, kun yksilö haluaa kieltäytyä positioista, johon muut toimijat yrittävät häntä asettaa. Positioipa yksilö itsensä

tahallisesti tai tahattomasti, positioi hän väistämättä samalla myös muita sosiaaliseen tapahtumaan osallisia henkilöitä. (van Langenhove & Harré 1999, 22–24.)

Toisia yksilöitä voidaan positoida tahallisesti joko yksilöiden ollessa läsnä tilanteessa tai tilanteen ulkopuolella. Mikäli yksilö ei ole läsnä, positiointia voidaan pitää juoruiluna. Mikäli yksilö on läsnä tilanteessa, hän voi joko ottaa vastaan tai kieltäytyä tarinalinjan asemasta, jota hänelle tarjotaan. Pyrkiessään positioimaan toista henkilöä yksilö positioi samalla myös itsensä tiettyyn asemaan. Yksilö voi joutua positioimaan myös pakotetusti paitsi itseään, myös toista tilanteessa läsnä olevaa tai sen ulkopuolista henkilöä, mikäli tilanne tai muut toimijat sitä häneltä vaativat. (van Langenhove & Harré 1999, 22–28.)

3.4 Identiteetti diskurssien ja prosessien kohtaustapaikkana

Postmoderni identiteetti ei ole yhtenäinen minän ydin, vaan se muodostuu erilaisista, risteävistä ja myös toisilleen vastakkaisista diskursseista, käytännöistä ja positioista. Identiteeteissä on kysymys siitä, kuinka ihmisen menneisyyden, kielen ja kulttuurin tarjoamia resursseja käytetään tullessa joksikin, ei oltaessa joitakuita. Identiteetit kertovat, keitä meistä voi tulla, kuinka meidät on esitetty ja kuinka itse esitämme itsemme. (Hall 1999, 250.) Identiteetillä ja kiistellyllä minän tai minuuden käsitteellä on paljon yhteistä, mutta identiteeteissä on minuutta selvemmin kyse ihmisen ainutlaatuisuuden lisäksi myös hänen paikkansa määrittelemisestä. Siten identiteetissä korostuvat sosiaaliset tekijät, kuten perhe, työ ja ammatti. Identiteetin varassa yksilö etsii ja jäsentää olemassaoloaan. (Davies & Harré 1999, 36; Aho 2005, 21–22.)

Ihmisellä on pysyvämpi, persoonallinen identiteetti, joka korostaa yksilöllisyyttä ja ainutlaatuisuutta (Harré & van Langenhove 1999, 60; van Langenhove & Harré 1999, 24). Yksilön persoonallisuuden ydin on hänen minänsä. Ihminen muodostaa itselleen oman todellisuutensa ja hänen elämänsä pyörii hänen oman minänsä ympärillä. Minästä ei pääse koskaan eroon, mutta sen tiedostamisen aste vaihtelee. (Aho 2005, 21–22.) Yleensä ihmiset pitävät yksilöllisyyttään itsestäänselvyytenä eivätkä tiedosta sitä, että diskurssiiviset käytännöt ovat voineet vaikuttaa hyvinkin voimakkaasti heidän minuutensa kehitykseen (Harré & van Langenhove 1999, 60). Menneisyys asemoi, positioi meitä, ja positioimme myös itse itseämme identiteettien kautta (Hall 1999, 227–229).

Yksilöllisen identiteetin lisäksi yksilöllä on dynaamisempi, sosiaalinen identiteetti, tai paremminkin sosiaalisia identiteettejä, jotka korostavat ihmisen asemaa tietyn tyyppin edustajana. Näitä identiteettejä voidaan nimittää myös persooniksi. (Harré & van Langenhove 1999, 7, 60; van

Langenhove & Harré 1999, 24.) Nämä sosiaaliset identiteetit tulevat julkisesti esitetyiksi kanssakäymisessä ihmisten kanssa jokapäiväisessä elämässä. Yksilön julkisten esiintymisten tulee sopia muiden toimijoiden tunnustamiin ja hyväksymiin persoonatyyppeihin. (Harré & van Langenhove 1999, 7.) Ihminen käyttää sosiaalisia identiteettejään joustavasti olosuhteiden mukaan selviytyäkseen eteensä tulevista tilanteista. Tavoitteena on esittää itsensä niin, että syntyneet vaikutelmat saisivat muut ihmiset käyttäytymään yksilön toivomalla tavalla. (Goffman 1971, 14.) Tietyissä tilanteissa ja kontekstissa jokin yksilön monista sosiaalisista identiteeteistä hallitsee sitä, kuinka yksilö esittää itsensä. Se, millaisia tarinoita ihminen kertoo itsestään, riippuu siitä, millaisena ihminen haluaa esittää itsensä. (Harré & van Langenhove 1999, 7; van Langenhove & Harré 1999, 25.)

Henkilön identiteetit muodostuvat aina erilaisista, toisiaan risteävistä ja jopa keskenään ristiriitaisista diskursseista, käytännöistä ja positioista. Yksilön identiteetin sisältämät ristiriidat vaikuttavat sekä yksilön sisällä yksilön asennoitumisessa itseensä että yhteiskunnassa yksilön ulkopuolella yhteiskunnan asennoitumisessa yksilöön. (Hall 1999, 28, 250–251.) Tietyn persoonan esiintulo vaatii yhteisön tunnistuksen, vastauksen ja hyväksynnän, sillä persoonat rakentuvat sosiaalisessa kanssakäymisessä, yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa. Yhteisön hyväksyntä tai sen puute vaikuttaa tapaan, jolla yksilön käyttäytymistä tulkitaan ja kuinka häntä kohdellaan. (Harré & van Langenhove 1999, 8.) Tähän tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä identiteetin muodostumiseen ja toteuttamiseen etenkin koulukontekstissa liittyy erityistä jännitettä. Tutkitut opettajat toimivat samanaikaisesti sekä opettajan että isän tai äidin roolissa, ja vastaavasti opettajan lapset ovat samaan aikaan sekä opettajan oppilaita että opettajan lapsia. Tällaisessa asetelmassa jokaisen yksilön on löydettävä, ehkä jossain määrin myös luotava oma paikkansa ja tapansa olla olemassa. Identiteetti voidaan määritellä kohtauspaikaksi, sulkeumaksi, joka liittyy yhteen käytännöt, diskurssit ja minuuden tuottamisen prosessit. Käytännöt ja diskurssit pyrkivät kutsumaan meidät tietylle paikalle erityisten diskurssien sosiaalisina subjekteina, ja jatkuvat prosessit rakentavat meidät subjekteiksi. Identiteeteissä kiinnitymme tilapäisesti diskursiivisten käytänteiden meille rakentamiin subjektiasemiin. (Hall 1999, 253.)

Subjektiasemaan kiinnittymisen hetkellisyyden vuoksi ihminen jäsentää käsitystä itsestään jatkuvasti. Tämä jatkuva prosessi etenee tiettyjen vaiheiden kautta. Aluksi yksilö oppii kategoriat, joiden avulla ihmiset luokittelevat erilaisiin ryhmiin. Sen jälkeen yksilö ottaa osaa diskursiivisiin käytäntöihin, joiden kautta asiat saavat merkityksensä kategorioissa, kuten tarinamalleissa. Positiointi tapahtuu suhteessa näihin kategorioihin ja tarinamalleihin siten, että yksilö mieltää kuuluvansa toisiin kategorioihin, toisiin taas ei. Koska yksilö ikään kuin liittyy maailmaan tietyllä

tavalla, hän näkee siksi maailman tietyllä tavalla positioituneesta perspektiivistä. Tämän myöntäminen kehittää väistämättä ryhmän jäsenyyteen liittyvää moraalialia, ja siitä voi seurata myös tunneperäinen sitoutuminen tietyn kategorian jäseneksi. (Davies & Harré 1999, 36–37.)

Kaikissa sosiaalisissa tilanteissa yksilöt joutuvat tasapainoilemaan sosiaalisen identiteetin ja yksilöllisen autonomian toteuttamisen asettamalla ehdoilla pyrkien samanaikaisesti luomaan itselleen yksilöllistä roolia ryhmän jäsenenä (Berns 2010, 276). Henkilön persoonallisuus, persoonallinen identiteetti, on sama, mutta positio vaihtelee tilanteesta toiseen. Henkilö ilmaisee ja toteuttaa minuutensa eri puolia, jotka kuitenkin ovat osa hänen monimuotoista mutta pysyvää minuuttansa. (Davies & Harré 1999, 36.) Tässä tutkimuksessa pyritään perehtymään siihen, millaisia identiteettiapaikkoja, tarinamalleja ja positioita kulttuuri ja käytänteet ovat luoneet ja tarjoavat niin opettajan lapselle, omaa lastaan opettavalle opettajalle kuin opettajan lapsen koulutovereillekin. Tutkimusasetelmassa sekä opettajilla että opettajan lapsilla on samanaikaisesti hallussaan kaksi hyvin vahvasti yksilön käyttäytymistä ja myös yksilön identiteettiä määrittävää positiota. Sekä lapsi-vanhempipositiot että opettaja-oppilaspositiot ovat helposti tunnistettavia, sosiaalisten ja kulttuuristen käytänteiden määrittämiä positioita (ks. luku 3.2.2). Voidaan arvella, että nämä positiot ovat vaikuttaneet voimakkaasti etenkin lasten identiteettien muodostumiseen, sillä opettajan lapsen tärkeimmät elämänpiirit, perhe, koulu ja sosiaalinen elämänpiiri toteutuvat samanaikaisesti koulukontekstissa. Tulee kuitenkin muistaa, ettei identiteetti tule koskaan täydelliseksi ja pysyväksi, vaan prosessi jatkuu koko ihmisen elämän ajan. Identiteetti ei ole kokonaisuus, jonka ihminen voi löytää. Sen sijaan kokonaisuuden puute ja tarve yhtenäisyyden kokemiseen muodostavat identiteettiä koko elämämme ajan sen kautta, miten kuvittelemme toisten näkevän meidät. (Hall 1999, 39.)

4 KOTI, KOULU JA SOSIAALINEN ELÄMÄNPIIRI LAPSEN JA NUOREN ELÄMÄSSÄ

Lapsi kasvaa vuorovaikutuksessa perheenjäsentensä sekä muun sosiaalisen ja fyysisen ympäristön kanssa. Ympäristö vaikuttaa lapseen monin tavoin, ja myös lapsi muovaa ympäristöään. (Pulkkinen 2002b, 134.) Tässä tutkimuksessa lapsen kasvu-ympäristö on jaettu Pulkkinen (2002a) mukaisesti kotiin, kouluun ja yksityiseen elämänpiiriin. Keskilapsuuteen eli ikävaiheeseen 6–7 vuoden iästä noin 12-vuotiaaksi kuuluu siirtyminen vähitellen kotipiiristä laajempiin sosiaalisiin konteksteihin, joista merkittävimpänä nähdään koulu (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2007, 71–72). Siten koti ja koulu muodostavat useimpien koulu-ikäisten lasten merkittävimmät elämänpiirit. Kodin ja koulun lisäksi lapsilla on yksityisempi, ystävien ja harrastusten muodostama elämänpiiri. (Pulkkinen 2002a, 14.) Tässä tutkimuksessa keskitytään yksityisen elämänpiirin osalta vertais- ja ystävyys-suhteiden merkitykseen. Koululla ja yksityisellä, sosiaalisella elämänpiirillä on paljon yhtymäkohtia, sillä yleensä merkittävä osuus lapsen vertaissuhteista sijoittuu kouluun. Kouluun sijoittuvat vertaissuhteet eroavat kuitenkin monista muista vertaissuhteista, sillä lapsi ei voi itse valita luokka- ja koulutovereitaan. (Salmivalli 2005, 148.)

Tässä tutkimuksessa alakoululaiset määritellään lapsiksi, yläkoululaiset taas nuoriksi. Muutos on kuitenkin yksilöllinen, usein pitkäkestoinen prosessi, jonka ajallinen sijoittuminen ei ole tarkasti määriteltävissä. Nuoruusikä nähdään lapsuuden ja aikuisuuden välisenä siirtymäaikana. Nuoren kehitystä vievät eteenpäin niin fyysinen kasvu, ajattelun kehittyminen kuin sosiaaliset tekijätkin. Nuori ohjaa enenevässä määrin itse omaa kehitystään tekemillään valinnoilla, jotka luovat pohjaa elämäntilalle. (Nurmi ym. 2007, 124.) Murrosikä on erityisen merkityksellinen vaihe myös identiteetin muodostumisen kannalta (Aho 2005, 37). Tässä pääluvussa käsitellään kotia, koulua ja yksityistä, sosiaalista elämänpiiriä lapsen elämässä, sekä näissä elämänpiireissä tyypillisesti tapahtuvia muutoksia.

4.1 Perhesuhteet ja niissä tapahtuvat muutokset

Perhesuhteiden tarkasteleminen erityisinä suhteina on tarpeen siksi, että perhe eroaa merkittävästi muista sosiaalisista kokoonpanoista. Yksilö syntyy perheeseen, joka oli olemassa jo ennen häntä, ja yleensä ihmiset mieltävät olevansa osa perhettä koko elämänsä. Perheeseen kuuluminen on siis pitkäkestoisempaa kuin muihin sosiaalisiin ryhmiin, eikä tietyn perheen jäseneksi tuleminen ole riippuvaista yksilön tahdosta. Muihinkin ryhmiin voi kuulua eri-ikäisiä ihmisiä, mutta perheeseen kuuluu väistämättä useita sukupolvia, ja lapsi on riippuvainen edeltävän sukupolven huolenpidosta. Perheen lapset saavat perimässään ominaisuuksia, joista ainakin osa on samoja kuin heidän vanhemmillaan tai sisaruksillaan. Siten perheenjäsenillä on biologisia yhteyksiä keskenään. Biologisen ulottuvuutensa kautta perhe liittyy myös osaksi tiettyä sukua. Biologisten suhteiden lisäksi perheenjäsenten suhteita määritetään laeilla esimerkiksi avioliiton ja adoption kautta, sillä perheet huolehtivat uusien yksilöiden kasvattamisesta. (White & Klein 2008, 16–19.)

Perhe, johon yksilö syntyy, vaikuttaa voimakkaasti yksilön identiteetin muodostumiseen, yksilölle tarjottuihin, aineellisiin resursseihin sekä yksilön saaman hoivan ja emotionaalisen tuen laatuun (Berns 2010, 81). Perheillä voidaan sanoa olevan keskeinen asema ihmisen elämänculussa, sillä perheen vaikutus jatkuu yli lapsuusajan aina nuoruuteen, aikuisuuteen ja vanhuuteen saakka. Yksilön elämää voidaan kuvata siirtymillä osaksi perhettä tai pois perheestä, ja elämänculun vaihteita voidaan kuvata ja määritellä perhestatuksen muutosten kautta. Lapsuus on riippuvuutta vanhemmista, ja aikuisuuteen kuuluu perheen kautta määriteltäjä roolimutoksia ja merkkipaaluja kuten vanhemmuus. Sekä perheen sisäinen että ulkoinen dynamiikka vaikuttavat modernin elämänculun muotoutumiseen, ja elämänculun näkökulma auttaa ymmärtämään sekä yksilön kehitystä läpi elämänculaaren että perheiden roolia yhteiskunnassa. (Macmillan & Copher 2005, 858.)

Sukupuoli, avioliitto, verisukulaisuus tai sukupolvien väliset suhteet määrittävät sukulaisuussuhteiden positiot (ks. luku 3.2.2), jotka rajaavat perheen. Yleisiä perheen sisäisiä positioita ovat esimerkiksi vaimo, isä, tytär ja veli. Perheen sisällä vallitsevat normit määrittävät perheenjäsenten ja siten koko perheen käyttäytymistä. Suuri osa normeista on sidonnaisia yksilön ikään tai perheen kehitysvaiheeseen. Perherooliksi kutsutaan tiettyyn sukulaispositioon kytkeytyvien normien joukkoa. Esimerkiksi äidin rooliin kuuluu useimmissa yhteiskunnissa jälkikasvusta huolehtimisen normi. Myös roolit voivat olla ikä- ja aikasidonnaisia, kuten niitä määrittävät normitkin. (White & Klein 2008, 130.)

Perhe on dynaaminen ja monimuotoinen systeemi, jonka jäsenet sekä muuttavat toisiaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa että muuttuvat itse (Nurmi ym. 2007, 64). Vakiintuneet käsitykset perheestä instituutiona antavat väljät rajat, joiden puitteissa perhe voi luoda vuorovaikutteisesti omat, perheensisäiset norminsa. Perheen toimintaa ohjaavista normeista ja odotuksista johtuen perheiden sisäinen vuorovaikutus on pitkälti ennustettavaa ja odotusten mukaista. Kuitenkin yksilöiden elämässä on perheen lisäksi myös muita elämänpiirejä. Perheet poikkeavatkin institutionaalisista perheen normeista sopeutuakseen muiden instituutioiden, esimerkiksi työelämän normeihin. (White & Klein 2008, 136–137.)

Lapsen ja vanhemman välinen kiintymys- ja vuorovaikutussuhde on tärkeää sekä lapsen itsetunnon että emotionaalisen kompetenssin kehitykselle. Emotionaalisella kompetenssilla tarkoitetaan ihmisen kykyä käsitellä ja tunnistaa sekä omia että toisten emotionioita. Kannustavat vanhemmat ja monipuolinen vuorovaikutus auttavat lapsia saavuttamaan vahvan itsetunnon. Sopiva määrä vastuuta ja vapautta kasvattaa lasta luottamaan itseensä ja lisää lapsen kokemuksia turvallisuudesta sekä oman elämänsä ja käyttäytymisensä hallinnasta. (Aho 2005, 41–42.) Suomessa on käytetty käsitteitä lapsilähtöinen kasvatus ja lapsilähtöinen vanhemmuus, kun halutaan korostaa lapsen tarpeita kasvatuksen lähtökohtana. Lapsilähtöisessä vanhemmuudessa on kysymys siitä, että vanhemmat ymmärtävät lapsen kehitystarpeita ja vastaavat niihin, sekä asettavat lapsen tai nuoren kehitystasoon sopivia, lapsen toimintaa koskevia tavoitteita ja rajoituksia. (Pulkkinen 2002a, 143.)

Lapsen varhaisimmat, perheen sisäiset ihmissuhteet luovat perustan kaikille myöhemmille ihmissuhteille (Laine 2005, 174). Kodin ilmapiirillä ja tavalla, jolla vanhemmat suhtautuvat lapseen, on kauaskantoisia vaikutuksia niin lapsen koulutyöhön, käyttäytymiseen, moraaliseen kehitykseen kuin kavereiden ja vapaa-ajanviettopöytäjen valintaan (Nurmi ym. 2007, 116–117). Koska perhesuhteet ovat pysyvämpiä kuin muut ihmissuhteet, ihmiset uskaltavat ilmaista niissä myös kielteisiä tunteitaan (Rönkä & Sallinen 2008, 57). Lapsi voi kritisoida perhettään ja itseään sekä tuntea itsensä ulkopuoliseksi ja erilaiseksi erityisesti 9-vuotistaitteeksi kutsutun, vaihtelevan pituisen lapsen yksilöitymisprosessiin kuuluvan jakson aikana (Dunderfelt 2006, 87–88).

Lähestyessään nuoruusikää alakoulun loppupuolella lapset alkavat etsiä omaa identiteettiään ja riippumattomuuttaan sekä haluavat itseään kohdeltavan vuoroin lapsena ja vuoroin aikuisena (Aho 2005, 36). Yleensä vanhemmista etäantyminen tapahtuu yläkoulun aikana. Usein muutos on voimakkainta seitsemännen ja kahdeksannen luokan välissä varhaisnuoren irtautuessa tiiviistä vanhempisuhteesta, ja jatkuu maltillisempaan keskinuoruudessa. Nuoret kokevat vanhempansa aikaisempaa etäisemmiksi, mikä ilmenee vanhemmille uskoutumisen ja asioiden jakamisen

vähennemisenä. Nuoret myös viihtyvät vanhempiensa seurassa aikaisempaa vähemmän. (Rönkä & Sallinen 2008, 48.) Nuoren ja vanhempien välistä suhdetta väljentävät ikätoverit, opettajat, valmentajat ja muut nuoren elämässä olevat aikuiset (Vuorinen 1998, 213).

Nuorilla vanhempien kanssa vietetty aika keskittyy alkuillan ruokailuhetkeen sekä loppuillan television katseluun (Rönkä, Viheräkoski, Litsilä & Poikkeus 2002, 52). Vaikka nuori suuntautuu perheestä kohti muita ihmissuhteita ja elämänpiirejä (Rönkä & Sallinen 2008, 63), tulee muistaa, että perhe on edelleen hyvin tärkeä osa nuoren elämää. Nuori kokee vanhempansa ennen kaikkea perushoivan tarjoajina, toiseksi ohjaajina, neuvojina ja tukijoina ja kolmanneksi nuoret odottavat rentoa yhdessäoloa. Nuoren on tärkeää tietää vanhempiensa olevan tarvittaessa saatavilla, mutta nuoren ehdoilla, ja vanhempien utelu ja liian lähelle tuleminen koetaan helposti kielteiseksi. (Rönkä ym. 2002, 52–53.) Nuoren tarve ottaa lisää vastuuta kasvaa, ja etenkin isän auktoriteetin kyseenalaistaminen on yleistä nuoruusiässä (mt., 57).

Ristiriidat ja konfliktitilanteet vanhempien kanssa kuuluvat nuoruuteen, ja niillä on tärkeä kehityksellinen merkitys (Rönkä ym. 2002, 59). Nuori heilahtelee suhteessaan vanhempiinsa äärirajoilla. Välillä hän voi kaivata hellyyttä, sitten taas kiukutella ja esittää kohtuuttomia vaatimuksia ja syytöksiä. Usein vanhemmat kokevat vaikeimmaksi nuoren tavan syyttää heitä omista ongelmistaan. Muuten ajattelukykyisen ja itsensä hallitsevan nuoren käytöksen ääripäät paljastavat nuoren sisäisen, vanhemmista irtautumiseen liittyvän avuttomuuden. (Vuorinen 1998, 212–213.) Ristiriidat lisäävät nuoren kokemusta vanhemmistaan erillisenä, vähentävät riippuvuutta, kannustavat solmimaan perheen ulkopuolisia ihmissuhteita sekä muuttavat lapsen ja vanhempien välistä suhdetta tasa-arvoisemmaksi (Rönkä ym. 2002, 59–60).

Nuoren kasvaessa vanhempien tulee antaa nuorelle vähitellen kasvavaa vastuuta ja vapautta. Itsenäistymisen lisäksi nuoren kehitystehtävänä on oppia kyky solmia ja ylläpitää läheisiä ja vastavuoroisia ihmissuhteita. Tämän tavoitteen saavuttamisen edellytyksenä on nuoren läheiset ja tukea antavat suhteet vanhempiinsa. (Rönkä ym. 2002, 58.) Vahvat siteet vanhempiin suojaavat lasta myös vähentämällä alttiutta mukautua tovereiden asettamiin paineisiin (Pulkkinen 2002b, 233). Lapsen kehityksen ja itsenäistymisen myötä lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus muuttuu vanhemman yksisuuntaisesta ohjauksesta keskusteluun ja yhteiseen päätöksentekoon. Vaikka nuoren autonomia suhteessa vanhempiin lisääntyy, lapsen ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen laatu ja läheisyys pysyvät samankaltaisina. Nuoret kokevat ystävät läheisimmiksi ihmisikseen, mutta vanhemmat arvioidaan heti toiseksi läheisimmiksi. (Nurmi ym. 2007, 145.)

4.2 Koulu lapsen elämässä

Koulu on lapselle hyvin kokonaisvaltainen elämänpiiri, sillä se täyttää ajallisesti suuren osan lapsen päivänselästä lähes koko lapsuuden ja nuoruuden ajan (Laine 2005, 231). Koululaisen roolin myötä lapsen toimintaan kohdistuu uusia ja yhä selvempiä odotuksia, lapsi muuttuu itsenäisemmäksi ja ottaa lisää vastuuta omasta toiminnastaan (Nurmi ym. 2007, 71–72). Viimeistään koulussa lapsen tulee oppia elämään sääntöjen ja ohjeiden sekä muiden lasten tarpeiden mukaan (Rautava 2000, 145). Koulussa vallitsee monitasoisia auktoriteetti- ja kuuliaisuussuhteita, joihin lapsen tulee sopeutua identiteettinsä arvioimisen avulla. Suuri osa koulun käytäntöjen oppimisesta tapahtuu näkymättömästi, ja yleensä koulutulokas omaksuu oppilaan roolin ja aseman nopeasti. Koulun kirjoitettujen käytössääntöjen lisäksi suotavaa koulukäyttäytymistä määrittää kirjoittamaton historiallinen ja kulttuurinen etiketti. Oppilas omaksuu monet koulun tavoista yksityiskohtien ja vihjeiden perusteella niitä kyseenalaistamatta. (Antikainen, Rinne & Koski 2009, 236–239.) Ensimmäisillä luokilla opettaja on monille lapsille kaikki kaikessa. Kuitenkin ensimmäisten kouluvuosien jälkeen lapsi alkaa osoittaa voimakkaammin mielipiteitään ja oikeuksiaan, mikä näkyy usein myös opettajien kritisoinnina pienistäkin asioista. (Dunderfelt 2006, 87–88.) Koulun sopeutuminen on kuitenkin tärkeää, sillä vallitseviin käytäntöihin sopeutuva oppilas saa opettajan ja mahdollisesti muiden auktoriteettien hyväksynnän (Antikainen ym. 2009, 236–239).

Opettamis- ja oppimistapahtuma perustuu toimiviin ihmissuhteisiin, joten oppilaan suhteilla opettajaan ja muihin oppilaisiin on tärkeä merkitys (Hämäläinen & Sava 1989, 19). Opettaja voi vaikuttaa lapsen itsetuntoon joko myönteisesti tai kielteisesti. Opettajan omat odotukset ja käsitykset vaikuttavat siihen, millaisia tehtäviä hän antaa lapsille, ja miten hän reagoi heihin. Opettajan antamalla kielellisellä ja ei-kielellisellä palautteella on suuri merkitys lapselle, sillä lapsen arvioinnit itsestään ovat hyvin samanlaisia hänen opettajiensa tekemien arviointien kanssa silloinkin, kun lapsi pitää opettajan arviointia vääränä. Opettajat vaikuttavat lapsen itsetuntoon ja sosiaaliseen kehitykseen myös rakentamalla ja ohjailemalla joko tietoisesti tai tiedostamattomasti oppilaiden sosiaalisia suhteita tarjoamalla lapsille erilaisia osallistumismahdollisuuksia, tehtäviä ja ryhmiä, joissa lapset oppivat sosiaalisia taitoja. (Aho 2005, 42–44.) Koulussa viihtymisen lisäksi lapsen ystävyys-suhteilla on merkitystä myös koulumenestykseen. Lapset, joilla on ystäviä, ovat koulussa yksinäisiä lapsia aktiivisempia ja myös menestyvät heitä paremmin. (Laine 2005, 176–177.)

Kysyttäessä suomalaisilta nuorilta he kertoivat arvostavansa sekä itsessään että muissa nuorissa sosiaalisia taitoja, rehellisyyttä, luotettavuutta, hauskanpitoa sekä suvaitsevaisuutta.

Koulumenestys mainittiin hyvin harvoin. Osassa vastauksista uskottiin kavereiden arvostavan koulumenestystä, toisissa korostettiin, että koulumenestyksellä ei ole väliä, kunhan on hyvä tyyppi. (Raitanen 2007, 108, 141–142.) Kuitenkaan ainakaan oman koulumenestyksen esiin tuomista ei pidetä hyvänä ja se mainitaan usein jopa koulukiusaamisen syynä. Koulumenestyksen korostamisen paheksuminen liittyy siihen, että oppilaan menestys liitetään helposti opettajan mielistelyyn. Opettajan mielistely koetaan uhaksi sille, että oppilaat saavat opettajalta tasapuolista kohtelua. Toisaalta myös tyhmyys voi olla syy epäsuosioon toveripiirissä. Joko erityisen hyvään tai erityisen huonoon koulumenestykseen liittyvä epäsuosio voi johtua joko kiusatun kokemisesta muita ylemmäksi tai päinvastoin muita alemmaksi. (Hamarus 2006, 113–114.) Vaikka koulumenestys ei ole suosion mittari kaveripiirissä, osa nuorista kokee, että koulumenestys on aikuisille hyvin tärkeää. Pojat korostavat menestymisen ja kunnianhimon merkitystä aikuisille, kun taas tytöt painottavat ahkeruutta ja tunnollisuutta. Nuorilla on myös kokemuksia siitä, että aikuiset käyttävät koulumenestystä mittarina, jota he seuraavat ja jonka avulla he arvioivat nuorta. (Raitanen 2007, 150–155.)

4.3 Sosiaalinen elämänpiiri lapsen ja nuoren elämässä

Yksityiseen elämänpiiriin kuuluvat lapsen harrastukset ja ystävyysuhteet. Tässä yhteydessä on syytä keskittyä vertais- ja ystävyysuhteisiin, vaikkakin myös ohjatulla harrastustoiminnalla voi olla suuri vaikutus lapsen kehitykseen. (Pulkkinen 2002b, 238.) Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä sosiaalinen elämänpiiri tarkoittaessa lapsen sosiaalisia suhteita muihin lapsiin ja nuoriin. Ennen kouluikää lapsen ystävyysuhteet perustuvat lähinnä yhteisiin leikkeihin, ja lapset opettelevat ystäviensä seurassa muun muassa emootioiden säätelyä ja jakamista (Salmivalli 2005, 36). Kun lapsi aloittaa koulun, lapsen toveripiiri laajenee ja monipuolistuu (Laine 2005, 155). Samalla kaveri- ja vertaissuhteiden merkitys lapsen kehitykselle korostuu (Salmivalli 2005, 15), minkä takia tunnustusta ja hyväksyntää haetaan aikuisten sijaan vertaisilta (Berns 2010, 274). Vertaisilla tarkoitetaan usein lapsen kanssa samanikäisiä lapsia, mutta ikää olennaisempaa on se, että vertaiset ovat suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, kognitiivisessa tai emotionaalisessa kehityksessä (Salmivalli 2005, 15). Ystävyysuhteet taas ovat erityisiä, muita vertaissuhteita läheisempiä ja ennen kaikkea vastavuoroisia ihmissuhteita. Ystävyysuhteet ovat vielä merkityksellisempiä kuin muut vertaissuhteet. (Vasta, Miller & Ellis 2004, 629–630.)

Yhteisön tulee huomata lapsen läsnäolo, tunnustaa hänen saavutuksensa ja tarjota lapsen ympärille ihmisiä ystävyysuhteiden muodostumista varten (Pulkkinen 2002b, 112). Lapselle on

tärkeää kuulua vertaisista muodostuvaan ryhmään ja saada kokea sosiaalista hyväksyntää (Laine 2005, 155). Vertaisten ryhmässä onnistuneesti toimiakseen lapsi tarvitsee sosiaalisia taitoja. Ne ovat opittuja taitoja, jotka johtavat myönteisiin seuraamuksiin, kuten ryhmään pääsemiseen tai ystävyysuhteiden syntymiseen. Sosiaalisesti pätevä käyttäytyminen on kontekstista riippuvaista, joten olennaista on yksilön kyky tunnistaa ympäristössä vallitsevat käyttäytymissäännöt ja säädellä omaa toimintaansa tilanteen mukaan. (Salmivalli 2005, 79–85.) Lapsen asema ryhmässä ei kuitenkaan muodostu pelkästään lapsen käyttäytymisen perusteella, vaan siihen vaikuttavat myös ryhmässä vallitsevat stereotypiat ja esimerkiksi tiettyihin lapsiin kohdistuvat ennakkoluulot. Lapsen sosiaalinen asema ryhmässä vakiintuu melko nopeasti, ja sillä on taipumus säilyä ennallaan, vaikka lapsen käytöksessä tapahtuisikin muutoksia. Toverit tulkitsevat lapsen käytöstä jo muodostamiensa käsitysten pohjalta, ja yleensä tulkinnoilla on taipumus vahvistaa aiempaa suhtautumista lapseen. (Mt., 127–129.)

Lapsen vuorovaikutussuhteet tarjoavat kontekstin psykososiaalisten perustaitojen esille pääsemiseen ja kehitykseen (Laine 2005, 206). Ikätovereidensa parissa lapsi oppii tietoja ja taitoja liittyen itsenäisyyteen, fyysisiin suoriin ja kielelliseen kehitykseen (Nurmi ym. 2007, 109). Ryhmässä lapset harjaantuvat toimimaan yhdessä ja tekemään kompromisseja sekä toisaalta myös oppivat jämäkkyyttä, johtajuutta ja oman paikkansa ottamista (Salmivalli 2005, 32–33). Vuorovaikutus vertaisten kanssa opettaa lasta ymmärtämään ja hallitsemaan omia tunteitaan, tulkitsemaan toisten tunteita sekä sovittamaan omia tarpeita toisten ihmisten tarpeisiin. Sosiaalinen kehitys on kytköksissä roolinoton kehitykseen eli kykyyn nähdä asioita toisten ihmisten näkökulmasta. (Pulkinen 2002b, 113.) Myös omalle sukupuolelle ominainen ja moraalinen käyttäytyminen opitaan pitkälti vertaisten parissa (Nurmi ym. 2007, 109). Salmivalli (2005, 38) tiivistää, että vertaisten seurassa opitaan sellaisia taitoja, joita tarvitaan myös myöhemmin elämässä erilaisissa ryhmissä ja yleensäkin yhteiskunnan jäsenenä toimittaessa.

Lapsi oppii paljon itsestään ja rakentaa minäkuvaansa vertaisryhmässä tapahtuvan sosiaalisen vertailun kautta (Salmivalli 2005, 33). Suomalaislapsilla on vielä koulunkäynnin alkuvaiheessa hyvin jäsentymätön ja epärealistinen minäkäsitys. Koulun tullessaan lapset osaavat arvioida fyysiset ominaisuutensa melko tarkasti, mutta psyykkisten ominaisuuksien arviointi on hyvin vaikeaa. Koulutulokkaat suhtautuvat itseensä hyvin positiivisesti ja tarkentavat minäkäsitystään kaiken näkemänsä ja kuulemansa avulla. Lapsi vertailee itseään muihin, joten lapsen itsetunto heikkenee selvästi ensimmäisenä kouluvuonna, ja lasku jatkuu edelleen toisena kouluvuotena. (Aho 2005, 34–36.) Ajattelun kehitys ja kaveripiirissä hankitut kokemukset vahvistavat lapsen tunnetta omasta itsenäisyydestä ja erillisyydestä (Dunderfelt 2006, 87–88). Vertaiset ovat kuitenkin

muutakin kuin vertailukohde, sillä he tarjoavat lapselle tiettyjä rooleja, jotka lapsi voi omaksua osaksi omaa identiteettiään (Berns 2010, 275).

Tovereiden hyväksyvä suhtautuminen ja heiltä saatu positiivinen palaute ovat tärkeitä lapsen itsetunnon kehitykselle, kun taas ikätovereiden torjunta aiheuttaa lapsessa epävarmuutta ja negatiivista käsitystä itsestä (Laine 2005, 176). Toveripiiri asettaa lasta tai nuorta kohtaan voimakkaita paineita, ja ryhmä rankaisee herkästi normeista poikkeamisesta (mt., 188). Paine mukautua tovereiden joukkoon kasvaa lapsen oppiessa analysoimaan tarkasti sekä omia että toisten tunteita ja käyttäytymistä. Tämä tapahtuu keskimäärin kymmenen vuoden iässä. Tässä iässä lapsilla on voimakas tarve miellyttää aikuisia ja he ovat äärimmäisen herkkiä kritiikille. Suhteet tovereihin, saatu tunnustus ja oman ulkonäön hyväksyminen vaikuttavat voimakkaasti lapsen identiteettiin ja minäkäsitykseen. Alakoulun lopussa yksilön tasapaino paranee, ja lapsi havaitsee tarkasti puutteensa, tarkistaa minäkuvaansa tovereittensa avulla ja ennakoi oman toimintansa seurauksia. Lapsi arvioi kriittisesti myös tovereitaan. Alakoulun lopulla lapselle on tärkeää, mitä muut hänestä ajattelevat. Toisten tahtoon mukautuminen ja oman yksilöllisyyden löytäminen voivat muodostaa selvän ristiriidan. Hyväksynnän hakemisen seurauksena lapsi voi päätyä mukautumaan toisten tahtoon omien taipumustensa vastaisesti. (Aho 2005, 34–36.) Paine mukautua vertaisten yhteisössä arvostettuihin normeihin on läsnä paitsi lapsen, myös nuoren elämässä. Murrosikäisen ajattelu on usein hyvin mustavalkoista, ja mallit, ystävyys-suhteet sekä ulkoiset palkkiot määräävät nuoren käyttäytymistä (mt., 37).

Sosiaalinen, toisten ihmisten ongelmatilanteissa tarjoama tuki on tärkeää sekä lapsille, nuorille että aikuisille (Vasta ym. 2004, 633). Paras ystävä voi olla lapselle jo ensimmäisinä kouluvuosina lähes yhtä tärkeä kuin vanhemmat (Laine 2005, 174). Keskilapsuuden ystävyys-suhteet ovat tärkeitä ennen kaikkea käyttäytymiseen liittyvien normien opettelussa, ja lapset ovatkin tarkkoja pukeutumisestaan ja käyttäytymisestään ja miettivät, millaisen vaikutelman antavat itsestään (Salmivalli 2005, 3). Nuoruusiässä ystävyys-suhteissa korostuu läheisyys, asioiden jakaminen ja itsen tutkiskelu yhdessä ystävän kanssa (mt., 37). Ystävän antama emotionaalinen tuki muovaa nuoren itsearvostusta ja identiteettiä (Raitanen 2007, 102). Ystävyys-suhteet tarjoavat kontekstin parisuhteessa ja muissa läheisissä suhteissa tarvittavien taitojen, kuten sitoutumisen, läheisyyden ja luottamuksen oppimiselle (Salmivalli 2005, 38).

Varhaisnuoruuteen asti parhaan ystävän tai muutaman hyvän ystävän seura voi riittää, mutta yläkouluun siirryttyään useimmat nuoret haluavat kuulua suurempiin ryhmiin (Laine 2005, 157–158). Edellä esiteltyjen tärkeiden kehityksellisten tehtävien saavuttamisen lisäksi vertaisryhmään kuuluminen on jo sinänsä palkitsevaa, sillä lapsi kaipaa vertaistensa seuraa (Nurmi ym. 2007, 109).

Vertaisryhmä tarjoaa lapselle tai nuorelle ajanvietettä, kumppanuutta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (Salmivalli 2005, 32). Monien muiden kehitykseen liittyvien tehtävien lisäksi vertaiset ovat tärkeä apu nuoren irtautuessa vanhemmistaan (mt., 33). Nuorten elämässä kavereiden keskeinen merkitys tulee näkyväksi siten, että heidän kanssaan vietetään paljon aikaa (Rönkä ym. 2002, 52–53). Osalla nuorista on paljon aikaa vieviä harrastuksia, mutta ne nuoret, joilla ei ole säännöllisiä harrastuksia, oleskelevat enemmän kotona tai viettävät vielä harrastavia enemmän aikaa kavereidensa kanssa (mt., 52–53). Koska media ja tietotekniset ympäristöt ovat ajallisesti suuri osa monien lasten ja nuorten vapaa-ajan viettoa, myös ne voidaan laskea kuuluvaksi yksityiseen elämänpiiriin. Virtuaalitodellisuudessa opitaan monia taitoja, kehitytään psykologisesti ja sosiaalisesti sekä koetaan voimakkaita elämyksiä ja vuorovaikutusta etenkin vertaisten kanssa. (Nurmi ym. 2007, 115–117.)

5 TYÖ JA PERHE OPETTAJAVANHEMMAN ELÄMÄSSÄ

Perhe ja työ ovat yleensä keskeisessä asemassa opettajavanhemman elämässä. Aikaisemmin työtä ja perhettä pidettiin tiukasti toisistaan erillisinä elämänaalueina, mutta sittemmin on kiinnostuttu näiden elämänaalueiden keskinäisistä vaikutuksista. (Nurmi ym. 2007, 194–197.) Vanhemmalle ominaiseen käyttäytymiseen lasta kohtaan kuuluvat muun muassa huolehtiminen lapsen fyysisistä tarpeista, yhdessä vietetty aika, kurinpitokeinot, neuvot ja kiitokset. Toiseksi vanhemmuuteen kuuluu tunteiden ilmaisu lapsen ja vanhemman välillä sekä koko perheessä, ja kolmanneksi vanhempien uskomukset, tiedot, asenteet ja tavoitteet. Vanhempien välillä on huomattavasti eroa siinä, kuinka he käyttäytyvät näiden osa-alueiden suhteen. (Mt., 118.)

Yleisesti perheeltä odotetaan rakkautta, vuorovaikutusta, kumppanuutta ja turvallisuutta. Työ-elämässä sen sijaan tavoitellaan inhimillisen kasvun kokemuksia kuten itsensä toteuttamista, asetettujen tavoitteiden saavuttamista, vastuunottoa ja onnistumisen kokemuksia. Koska työ- ja perhe-elämä tyydyttävät erilaisia tarpeita, useimmat yksilöt voivat ja myös haluavat sitoutua samanaikaisesti molempiin. (Kinnunen & Mauno 2002, 101.) Opettajan ammatti sisältää joitakin erityispiirteitä, joilla voi olla vaikutusta työ- ja perhe-elämän yhteensovittamiseen. Tässä pääluvussa käsitellään opettajan ammatin erityispiirteitä ja luodaan katsaus opettajan ja vanhemman roolien keskinäisiin vaikutuksiin.

5.1 *Opettaminen ammattina*

5.1.1 Opettajan työn kokonaisvaltaisuus

Kasvatukseen ja opetukseen on suuntautunut eri aikoina erilaisia odotuksia ja vaatimuksia. Yhteiskunnan asettamista, hetkittäisistä tai pidempiaikaisista paineista huolimatta opettajan tärkeimpänä päämääränä on nähty ja nähdään edelleen oppilaan monipuolisen ja tasapainoisen kasvun tukeminen (Uusikylä & Atjonen 2005, 214). Usein yhteiskunnan koulua kohtaan asettamat

paineet kohdistuvat juuri opetushenkilökunnan toimintaan (Leino & Leino 1997, 10). Opettajat ovat vastuussa työstään niin opiskelijoille, oppilaitoksen johdolle kuin yhteiskunnallekin, sillä opetustyö on moraalista (mt., 106) ja professionaalista työtä. Opettajan työssä professionaalisuus merkitsee etenkin ammattitaidon tuomaa vastuuta ja toisaalta vapautta omassa ammatissa toimimiseen. Professionaalisuuteen liitetään akateemisen koulutuksen lisäksi henkilön pyrkimys onnistua työssään mahdollisimman hyvin. (Tirri 2002, 206–207.) Opettajan ammatti poikkeaa monista muista ammateista siten, että persoonallisuus on opettajan keskeisin työväline (Uusikylä & Atjonen 2005, 214). Toisin kuin monissa muissa ammateissa, opettajan työstä ei voi selvitä pelkillä tiedoilla tai taidoilla, vaan opettajan työssä on yhdistettävä oma persoona opettajan ammattirooliin ja ammattieettisiin kysymyksiin.

Varmasti ainakin osittain työn kokonaisvaltaisuudesta johtuen opettajat sitoutuvat opettajuuteen monia muita ammattiryhmiä tiukemmin, ja ammatti-identiteetti alkaa muodostua jo hyvin varhaisessa vaiheessa (Leino & Leino 1997, 47). Ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan ihmisen ymmärrystä itsestään suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä käsitystä siitä, millaiseksi työntekijäksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla. Ammatilliseen identiteettiin sisältyvät myös työtä koskevat arvot ja eettiset ulottuvuudet sekä työhön liittyvät tavoitteet ja uskomukset. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 46–47.) Ammatillinen identiteetti sisältää siis persoonallisen puolen, mutta on läheisesti sidoksissa myös identiteetin sosiaaliseen aspektiin. Ammatillisen identiteetin sosiaalinen ja persoonallinen puoli painottuvat eri ammatti-identiteettiteorioissa eri tavoin. Todennäköisesti eri puolet korostuvat eri tavoin myös ammatti-identiteetin rakentumisen vaiheesta riippuen. Ammatti-identiteetti ei muodostu tyhjiössä, vaan se rakentuu ja muotoutuu tietyssä yhteiskunnallisessa tilanteessa ja kulttuurisesti määrittyneessä työyhteisössä. (Mt., 51, 60–62.)

Opettajan ammatti on raskas ja antoisa, sillä sekä yhteiskunnan hyvin- että pahoinvointi heijastuvat opettajan päivittäiseen työhön. Yksityisyyden ja työn erottaminen on tärkeää, jotta jaksaa toimia opettajana ja voi kasvaa ammatillisesti (Hovila 2004, 64). Ammattilaiskasvattajan ja muiden elämän roolien tai positioiden erottaminen toisistaan suojelee ihmistä ja antaa voimavaroja ja etäisyyttä omaan työhön.

5.1.2 Opettajan työn eettinen ulottuvuus

Opetustyön professionalistumisen myötä useat maat ovat julkaisseet opettajien ammattieettisiä ohjeita. Niiden tarkoituksena on etenkin tehdä näkyväksi ja tiedostetuksi opettajan työhön

väistämättömästi kuuluva eettisyys. Suomalaiset opettajan eettiset ohjeet ovat väljät, jotta ne kattaisivat kaikki oppiaineet ja kouluasteet aina varhaiskasvatuksesta aikuisopetukseen ja soveltuisivat siten mahdollisimman monen opettajan työn ohjenuoraksi. (Tirri 2002, 206–210.) Suomen opettajan eettiset ohjeet perustuvat ihmisarvon kunnioittamiseen, totuudellisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen. Ohjeet kehottavat opettajaa hoitamaan työnsä vastuullisesti ja kehittämään itseään. Oppilaat tulee huomioda ainutlaatuisina yksilöinä ja kohdella heitä oikeudenmukaisesti. Ohjeissa esiintyy myös kehotuksia liittyen yhteistyöhön työtovereiden sekä viranomaisten ja muiden sidosryhmien kanssa. (OAJ 2006.)

Useimmat oppilaiden kokemista, opettajan toimintatapoihin liittyvistä moraalisisista ongelmista koskevat koettua opettajan puolueellisuutta (Tirri 1999, 69). Yhteistä näille tilanteille on se, että oppilaat olisivat toivoneet yhtäläisen jakamisen periaatteen soveltamista eli sekä etujen että haittojen tasajakoa kaikkien osapuolten kesken, ja opettajan toimiessa toisin oppilaat ovat kokeneet opettajan kohdelleen oppilaita eriarvoisesti. Opettaja on voinut jakaa joko verrannollisuusperiaatteen tai tarpeen mukaisen jakamisen mukaan. Verrannollisuusperiaatteen mukaan enemmän ansaitsevat saavat enemmän, ja vastaavasti tarpeen mukaisessa jakamisessa enemmän tarvitsevat saavat enemmän. Erilaisista jakamisen periaatteista johtuen opettaja itse ei välttämättä ole kokenut toimintaansa tilanteissa puolueelliseksi. Opettajat kokevat oikeudenmukaisen jakamisen haastavaksi etenkin tilanteissa, joissa heidän on rangaistava oppilaita. Tirrin mukaan opettajilla, kuten kaikilla ihmisillä, on väistämättä omat mieltymyksensä ja persoonalliset taipumuksensa. Itsetutkiskelu ja kollegiaalinen keskustelu voi auttaa opettajia kehittämään itsessään eettistä sensitiivisyyttä, joka on välttämätöntä yhtäläiselle jakamiselle sekä oikeudenmukaisen ja demokraattisen yhteisön luomiselle. (Mt., 95–96.) Opettajien yhteistyön ja kollegiaalisen keskustelun hyödyistä huolimatta opettajat ovat yleensä hyvin haluttomia puuttumaan kollegojensa tekemisiin. Koulussa esiintyvistä moraalisisista dilemmoista opettajakollegoja koskevat dilemmat koetaan kaikista ongelmallisimmiksi. (Mt., 170–171.)

5.2 Opettajuuden ja vanhemmuuden yhdistämisen mahdollisuudet ja uhat

Opettajan työ poikkeaa monin tavoin muista ammateista, mistä johtuen perheen ja opettajuuden yhdistämisen katsotaan sisältävän erityisiä mahdollisuuksia ja uhkia. Opettajuuden ja vanhemmuuden yhdistäminen ja näiden roolien keskinäiset vaikutukset ovat kiinnostaneet kasvatustieteilijöitä etenkin Yhdysvalloissa. Siksi onkin hieman yllättävää, etteivät omaa lastaan koulussa opettavat opettajat ole päätyneet tutkijoiden mielenkiinnon kohteeksi. Claesson ja Brice

(1989) tutkivat opettajaäitien kokemuksia opettajan ja äidin roolin vaikutuksista toisiinsa. Heidän mukaansa kaksoisrooli voi aiheuttaa sekaannuksia ja stressiä, mutta antaa myös ainutlaatuisen mahdollisuuden siirtää oppimaansa ammatillisen ja yksityisen elämän välillä. (Claesson & Brice 1989, 1.)

Tutkimuksen mukaan opettajaäidit pitävät kaksoisroolin vaikutuksia pääosin positiivisina. He kokevat näkevänsä oppilaat ja heidän elämänsä kokonaisvaltaisemmin ja uskovat tiedostavansa paremmin oman toimintansa herättämät tunteet oppilaissa. He uskovat oman vanhemmuutensa lisäävän heidän oppilaidensa vanhempien luottamusta heihin opettajina ja kasvattajina. Koska opettajaäidit näkevät työssään vanhempien tuen merkityksen lapselle, he haluavat viettää paljon aikaa omien lastensa kanssa. Opettajaäidit arvostavat koulutuksessaan ja ammatissaan oppimaansa tietoa kasvatuksesta ja kehityksestä, mutta osaavat myös soveltaa sitä ja hylätä teorian, jotka eivät toimi tietyssä tilanteessa. Myös yhteiset loma-ajat lasten kanssa koettiin ammatin positiiviseksi puoleksi. (Claesson & Brice 1989, 8–11.)

Opettajan ja äidin roolien yhdistämisen kerrottiin aiheuttavan myös monia ongelmia. Opettajaäidit kokevat joutuvansa taiteilemaan ammattinsa asettamien velvollisuuksien ja oikeuksien ja toisaalta äidin roolilleen ominaisen säälimisen ja empatian välillä. He kertovat ottavansa oppilaidensa ongelmat raskaasti. He haluavat auttaa oppilaitaan mahdollisuuksien mukaan, mutta toisaalta pyrkivät parhaansa mukaan välttämään oman perheensä tarpeiden laiminlyömistä. Monet tutkimukseen osallistuneista opettajista kertoivat olevansa hyvin väsyneitä tullessaan kotiin. He kokevat raskaaksi kohdata kotona omien lasten kanssa samankaltaisia ongelmia, joita he ovat ratkaisseet jo päivän töissä. Opettajaäidit myös tiedostavat ympäristön opettajan lapsille asettamien, korkeiden odotusten olemassaolon, ja osa heistä pelkää vaativansa omilta lapsiltaan liian paljon. Osa opettajaäideistä arvioi asettavansa turhan korkeita tavoitteita myös itselleen. (Claesson & Brice 1989, 11–14.)

Vaikka tutkimus on tehty eri kulttuurikontekstissa ja sen toteuttamisesta on jo aikaa, sekä opettaja- ja oppilas- että lapsi- ja vanhempipositiot ovat kuitenkin suhteellisen pysyviä ja pitkälti yhteneviä kyseessä olevien kulttuurien välillä. Varovastikin muotoiltuna Claessonin ja Bricen tutkimuksen perusteella voisi epäillä, että opettajan ja vanhemman rooleilla on huomattavia keskinäisiä vaikutuksia myös nyky-Suomessa.

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa lasten ja vanhempien kokemukset perheensisäisistä oppilas-opettajasuhteista ja rakentaa teoreettisesti mielekäs tulkinta henkilöiden ilmiölle antamista merkityksistä.

1. Miten lapset ja vanhemmat ovat positioineet itsensä eri elämänpiirien kohdatessa?
2. Miten lapset ja vanhemmat ovat kokeneet perheensisäisen oppilas-opettajasuhteen vaikuttavan heidän elämäänsä?

7 MENETELMÄ

7.1 Tutkimuskohde

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin, keskitytään pieneen määrään tapauksia, mutta tapaukset pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyys ei riipu aineiston määrästä vaan laadusta eli käsitteellistämisen kattavuudesta. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Halusin saada muodostettua mahdollisimman kokonaisvaltaisen käsityksen tilanteista, joissa vanhempi on opettanut omaa lastaan peruskoulussa. Siksi päätin pyytää haastateltavaksi oppilas-opettajapareja. Näin oli mahdollista saavuttaa sekä lasten kokemukset oman vanhemman opetettavana olemisesta että vastaavasti vanhemman kokemukset oman lapsensa opettamisesta. Kokemusten tutkimisen erityispiirteitä käsitellään tarkemmin luvussa 2.

Tiedossani oli jo tutkimusasetelman suunnitteluvaiheessa joitakin asetelmaan sopivia oppilas-opettajapareja. Keskusteltuani aiheestani sekä opiskelutovereideni että muiden tuttavieni kanssa minulle ehdotettiin lisää sopivia pareja haastateltavaksi pyydettäväksi, joten vakuutuin löytäväni tutkimusasetelmaani sopivat parit henkilökohtaisten verkostojeni kautta. Uskoin myös, että jonkinlainen henkilökohtainen suhde tai kontakti haastateltaviin helpottaa avoimen, kenties vaikeidenkin kokemusten käsittelyn mahdollistavan ilmapiirin muodostumista. Lisäksi näin monipuolista kokemusta omaavien opettaja-oppilasparien saavuttaminen ja motivoiminen esimerkiksi lehti-ilmoituksen avulla olisi voinut olla hyvin haasteellista.

Esitin haastattelupyynnön kahdelle oppilas-opettajaparille, ja molempien parien molemmat osapuolet halusivat osallistua tutkimukseen. Valitsin haastateltavat henkilöt siten, että saisin tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä mahdollisimman monipuolisen kuvan. Toinen haastatelluista opettajista on luokanopettaja ja toinen aineenopettaja. Aineenopettaja Ilmari on opettanut kaikkia omia lapsiaan, joista haastattelin jo aikuiseksi varttunutta Jarkkoa. Luokanopettaja Tarja on opettanut kahta tyttärtään, joista haastattelin nuorempaa, Emmaa. Emma on ollut myös aineenopettaja-isänsä oppilaana. Koin Emman kokemukset omasta vanhemmasta opettajana sekä ylä- että alakoulun puolella erityisen arvokkaaksi tutkimuksen kannalta. Emma tietää, millaista on

olla samassa koulussa töissä olevan opettajan lapsi ensimmäiseltä luokalta aina yhdeksänteen luokkaan saakka, ja miten asetelman vaikutukset mahdollisesti muuttuvat lapsen kasvaessa. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden nimet on muutettu (ks. luku 7.4).

7.2 Avoin haastattelu tutkimusmenetelmänä

Kun halutaan tietää, mitä toinen ihminen ajattelee, on luonnollista kysyä sitä häneltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Haastattelu on paitsi luonteva, myös hedelmällinen tutkimusmenetelmä, sillä haastateltaviksi voidaan valita henkilöitä, joilla tiedetään olevan kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelun tavoitteena on kerätä paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä, jotta siitä saadaan muodostettua monipuolinen kuva. (Puusa 2011, 76.) Haastattelussa on vieläpä se hyvä puoli, että vastaajiksi suunnitellut henkilöt lähtevät yleensä mukaan tutkimukseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 206).

Haastattelu sopii etenkin tutkimukseen, joka kohdistuu vähän kartoitettuun, tuntemattomaan alueeseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35). Tutkimushaastattelun lajeja on useita, ja ne eroavat toisistaan lähinnä strukturointiasteen eli haastattelukysymysten ohjailevuuden perusteella (Puusa 2011, 80). Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin strukturoimattomasti. Strukturoimattomasta haastattelusta käytetään useita erilaisia nimityksiä kuten avoin haastattelu, syvähaastattelu ja keskustelunomainen haastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2000, 45). Tässä tutkimuksessa strukturoimatonta haastattelua nimitetään jatkossa avoimeksi haastatteluksi. Avoin haastattelu antaa haastateltavalle mahdollisuuden tuoda esille aihetta koskevia asioita mahdollisimman vapaasti (mt., 34–35).

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen aineistonhankintamenetelmäksi avoin haastattelu soveltuu erityisen hyvin, sillä tieteenfilosofian periaatteiden mukaan tutkijan tulee olla mahdollisimman avoin tutkimuskohteelle ja tutkittavien omille kokemuksille. Avoimet ja siten vähän vastausta ohjaavat kysymykset pyrkivät antamaan haastateltavalle mahdollisimman paljon tilaa kokemustensa ilmaisemiseen. (Laine 2007, 37–38.) Haastatteliija esittää haastateltavalle avoimia kysymyksiä ja pyrkii tarvittaessa syventämään haastateltavien antamia vastauksia. Seuraava kysymys liittyy usein edelliseen vastaukseen, ja haastattelusta muodostuukin helposti hyvin keskustelunomainen tilaisuus. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 45–46.) Haastateltavan rooli haastattelutilanteessa on keskeinen, sillä hänen kertomuksensa johdattaa haastattelutilannetta eteenpäin (Puusa 2011, 83). Kuitenkin tutkimushaastattelulla on aina selkeä, ennalta päätetty

tarkoitus kerätä tietoa tietyistä aiheista, ja siksi myös avoimessa haastattelussa haastatteli ja ohjaa keskustelun kulkua tarpeen mukaan.

Haastattelu on haastateltavan ja haastattelijan välinen vuorovaikutustilanne, ja haastatteluaineisto on tuotettu osana tuota vuorovaikutusta (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 29). Suoran kielellisen vuorovaikutuksen ansiosta tutkija voi suunnata tiedonhankintaa tutkimuksen intressien suuntaisesti. Myös vastausten selventäminen lisäkysymysten avulla on yksinkertaisempaa tiedonkeruun yhteydessä kuin jälkikäteen. Sanallisen viestinnän lisäksi haastattelutilanteessa ilmenevä ei-kielellinen viestintä voi auttaa ymmärtämään vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35.) Itse en kirjannut haastattelutilanteesta tekemiäni havaintoja ei-kielellisestä viestinnästä ylös, sillä halusin olla täysin läsnä tilanteessa. Kuitenkin tekemiäni havainnot vaikuttivat haastattelun etenemiseen, esimerkiksi esittämiini jatkokysymyksiin.

Koska ihminen tulkitsee kokemuksiaan yhä uudelleen, myös tutkimuksen aikana ja sen vaikutuksesta, tulkinta on läsnä myös tutkimustilanteessa (Perttula 2008, 140–149). Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on ensiarvoisen tärkeää, että tutkija huomioi tutkimustilanteen mahdollisen vaikutuksen tutkittavan tekemiin tulkintoihin. Haastattelun joustavuudella ja kattavalla tiedonkeruulla on myös kääntöpuolensa. Haastatteluun sisältyy monia paitsi haastateltavasta, myös haastattelijasta johtuvia virhelähteitä, kuten esimerkiksi haastattelijan kokemattomuus. Avointa haastattelua pidetään haastattelumuodoista vaikeimpana, sillä koska haastattelussa ei ole kiinteää runkoa, haastattelijan tulee ohjailla tilannetta haastatteluhetkessä tekemiensä päätelmien perusteella. (Hirsjärvi ym. 2010, 206.)

Haastattelun luotettavuutta voi heikentää haastateltavan taipumus pyrkiä antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastateltava tulkitsee omaa asemaansa myös haastattelun aikana ja pyrkii vastauksillaan helposti turvaamaan omaa selustaansa. Tutkijat ovat erimielisiä siitä, onko haastattelu sopiva tapa kerätä aineistoa silloin, kun tutkitaan arkoja tai vaikeita asioita. (Hirsjärvi ym. 2010, 206–207.) Oman tulkintani mukaan kukaan haastateltavistani ei koe tutkimukseni aiheita mitenkään erityisen vaikeaksi asiaksi, vaikkakin aihe on omalla tavallaan todella henkilökohtainen ja kokonaisvaltainen.

7.3 Tutkimuksen kulku

Tutkimusprosessi alkoi tutkimuksen aihepiirin ja sittemmin tutkimustehtävän muotoilulla vuodenvaihteessa 2011–2012. Kevään käytin tutkimuksen suunnitteluun ja kirjallisuuteen tutustumiseen. Aineiston keräsin avoimin haastatteluin kevätkesällä 2012. Suoritin haastattelut

pääosin haastateltavien kodeissa, jotta he kokisivat olonsa haastattelutilanteessa mahdollisimman luontevaksi. Tilanteet olivat rauhallisia eikä häiriötekijöitä esiintynyt. Kolme neljästä haastateltavastani kertoi hyvin avoimesti ja kattavasti kokemuksistaan, ja haastattelut etenivät todella sujuvasti, kuin rupertellen. Sen sijaan yksi haastateltavista, nuori Emma, oli huomattavasti vaitonaisempi, välillä jopa yksisanainen. Kenties hän myös jännitti haastattelutilannetta, mutta uskon vähäisemmän avoimuuden johtuvan pitkälti hänen nuoresta iästään ja myös hänen asialle antamiensa merkitysten jäsentymättömyydestä. Haastattelutilanteen takkuillessa pyrin esittämään mahdollisimman vähän vastausta ohjaavia kysymyksiä poiketen välillä hänen oman kokemuksensa ulkopuolelle. Usein pohdinta siitä, miten joku toinen voisi kokea jonkin tilanteen, siirtyi sujuvasti hänen oman kokemuksensa käsittelyyn. Emman haastattelu kesti puoli tuntia ja muiden haastateltavien Jarkon, Ilmarin ja Tarjan haastattelut tunnista puoleentoista tuntiin. Tarjaa haastattelin kahdesti, sillä hän otti minuun yhteyttä lisätäkseen muutaman mieleensä tulleen asian vielä ensimmäisen haastattelun jälkeen. Haastattelut nauhoitettiin haastateltavien suostumuksella ja litteroitiin sanatarkasti. Litteroituna aineistoa kertyi 114 sivua.

Haastatteluin kerätty tutkimusaineisto ei ole vielä tutkijan haltuunsa saatua tietoa, vaan tieto syntyy vasta tutkijan ja aineiston välisessä vuoropuhelussa. Tutkivaa dialogia tutkimusaineiston kanssa nimitetään hermeneuttisen kehän kulkemiseksi. Tutkimusprosessin aikana tutkijan ymmärryksen tulisi jatkuvasti korjautua ja syventyä. Kehätien alkumetreillä tutkijan ilmiöstä tekemät tulkinnat ovat välittömiä. (Laine 2007, 36.) Tällöin tutkimuskohteen tutut, arkiymmärryksen mukaiset piirteet korostuvat ja vieraammat piirteet jäävät vähemmälle huomiolle (Varto 1992, 66). Luontaisesta välittömyydestä pyritään irti ottamalla etäisyyttä omaan tulkintaan kriittisen ja reflektiivisen asenteen avulla. Kun aineistoa katsotaan uusin silmin, aineistosta voi nousta esille uusia asioita, joiden merkityksistä tutkija luo uuden tulkinnan. Hermeneuttisen kehän kulkemisen tavoitteena on löytää todennäköisin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut ilmaisullaan. (Laine 2007, 36–37.)

Näitä hermeneuttisen kehän pitkiä taipaleita kuljin pitkin syksyä 2012. Litteroinnin jälkeen tulostin haastattelutekstit ja luin ne läpi useita kertoja. Perinpohjaisen aineistoon tutustumisen aikana kirjoitin ylös huomioita haastatteluista. Analyysin aloitin konkreettisesti tiivistämällä litteroidut haastatteluaineistot yleiselle kielelle. Tavoitteena oli säilyttää kaikki kokemuksen kannalta olennainen, mutta karsia pois tutkimuksen aiheesta turhan kauas poikkeavia sivupolkuja. Tämän jälkeen järjestin tekstit yhtenäisiksi, ajallisessa järjestyksessä eteneviksi kertomuksiksi. Tekstien työstäminen oli pitkälinen, mutta palkitseva prosessi, sillä koin pääseväni sisälle haastateltavien kokemuksiin. Analyysin olen suorittanut positiointiteorian näkökulmasta. Huomio

keskittyy siihen, miten yksilöt ovat positioineet itseään ja tilanteen muita osapuolia, ja millaista positiointia yksilöt ovat kokeneet muiden toimijoiden harjoittaneen. Yksilöiden henkilökohtaisten kokemusten lisäksi kertomukset vastaavat myös siihen, millaisia käsityksiä yksilöt ovat muodostaneet perheensisäisistä oppilas-opettajasuhteista siinä sosiaalisessa todellisuudessa, jossa he ovat eläneet. Tekemiäni tulkintoja tukemassa ja tekstiä elävöittämässä olen käyttänyt sitaatteja litteroiduista haastatteluista. Sitaattien perässä on lähdemerkintä, joka sisältää haastateltavan etunimen alkukirjaimen ja litteroidun, palstoiksi jaetun haastattelun sivunumeron.

Kertomusten taustalta löytyy merkityksiä, joita yksilöt ovat antaneet oman vanhemman opetettavana olemiselle tai oman lapsen opettamiselle. Merkitysten taustalta on havaittavissa monia, kulttuurisia käytäntöjä heijastavia tarinamalleja. Yksilöiden kokemusten tutkimuksella voidaan paljastaa myös jotakin yleistä, koska yksilöt ovat kasvaneet tietyn yhteisön jäseniksi ja heillä on siten joitakin yhteisiä piirteitä ja merkityksiä (Laine 2007, 29–31). Näitä, yksittäisten kokemusten takaa häämöttäviä tarinamalleja esitetään tiivistetysti kokemusten kuvailun ja tulkinnan jälkeen luvussa 9.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Arkielämässä toimintamme nojaa pitkälti itsestäänselvyyksiin ja automatisoituneihin rutiineihin. Sen sijaan tieteellisessä tutkimuksessa tutkijan ei tulisi sekoittaa omia uskomuksiaan ja asenteitaan tutkimuskohteeseen. Vähintäänkin tutkijan tulisi ainakin yrittää tunnistaa omat esioletuksensa ja arvostuksensa voidakseen arvioida niiden vaikutusta toimintaansa ja tulkintoihinsa. Laadullisen tutkimuksen objektiivisuus siis syntyy subjektiivisen tiedostamisesta. (Eskola & Suoranta 1998, 17–18.) Kvalitatiivisen tutkimusprosessin tulee edetä tutkimusaineiston ehdolla. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimusprosessi etenee johdonmukaisesti ja lukija voi hahmottaa tutkimuksen kulun ja kokonaisuuden tutkimusraportista. (Perttula 1995, 42.)

Fenomenologis-hermeneuttinen perinne pyrkii ratkaisemaan tutkijan subjektiivisuuteen liittyvän ongelman siten, että tutkija kirjoittaa auki omat ilmiöön liittyvät ennakkokäsityksensä, jotta voi suhtautua niihin tietoisesti analyysiä tehdessään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Tutkijan tavoitteena on reflektoida tietoisesti ilmiöön etukäteen liittämänsä merkityssuhteet, jotta ne on mahdollista siirtää syrjään tutkimusprosessin ajaksi (Perttula 1995, 44). Ennakkokäsityksiä ja intuitiivisia ajatuksia on kuitenkin myös mahdollista käyttää hyödyksi aineistokohtaisten kysymysten muodostamisessa (Ehrnrooth 1990, 34). Olen pyrkinyt tiedostamaan omia ennakkokäsityksiäni ja ajatuksiani kirjaamalla niitä ylös koko tutkimusprosessin ajan. Näin olen

kyennyt huomioimaan niiden olemassaolon ja sitä kautta arvioimaan niiden mahdollisia vaikutuksia tutkimuksen toteuttamiseen. Koen, että omat ennakkokäsitykseni ja aiheeseen liittyvät kokemukseni vaikuttivat voimakkaasti tutkimuksen suunnitteluvaiheessa. Ilman omia kokemuksiani oman isän opetettavana olemisesta en olisi edes päätenyt tutkimaan tätä aihetta. Aihepiirin valinnan lisäksi omilla kokemuksillani oli merkittävä vaikutus myös tutkimuksen teoriapohjan hahmottelussa ja tutkimusasetelman suunnittelussa.

Kun tutkitaan toista ihmistä, tutkimukseen sisältyy tiettyjä erityispiirteitä, jotka tulee ottaa huomioon myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tutkijan ja tutkimuskohteen välinen dialogi on muutakin kuin tiedon hankintaa, sillä dialogissa on mukana myös empaattinen ja intuitiivinen suhde. Tämä suhde on tiedollista prosessia vaikeammin kontrolloitavissa, joten tutkimuksen teko on raskasta, eikä tutkijan subjektiviteetti ole täysin eliminoitavissa tutkimuksesta. Tämä näennäinen heikkous tekee tutkimuksen korvaamattoman arvokkaaksi, sillä ihmisessä esiintyy kokemusvivahteita, joiden tavoittamiseksi tutkijan on jaettava tutkittavan kokemusta tulemalla tiettyssä mielessä osaksi tutkittavaa. (Rauhala 2005, 121–222.) Uskon, että aineistonkeruuvaiheessa, etenkin opettajien lasten haastattelussa, minulle oli hyötyä siitä, että olen kokenut itse jotakin vastaavaa. Minulla on aiheesta hiljaista tietoa (*tacit knowledge*, ks. esim. Polanyi 1966, Kurtti 2012). Kenties minulle oli taustani ansiosta helppo puhua myös vaikeista asioista ja uskoa, että voin ymmärtää, miltä opettajan lapsena oleminen on tuntunut tai tuntuu edelleen.

Haastatteluissa esiintyneet nimet, paikkakunnat sekä joitakin muita yksityiskohtia on muutettu, jotta tutkimukseen osallistuneita henkilöitä ei voida tunnistaa tutkimuksesta. Symmetrisestä tutkimusasetelmasta tiedotettiin jo haastateltavia tutkimukseen pyydettyäessä. Näin ollen tutkimukseen osallistuessaan henkilöt tiesivät, että heidän haastattelussa kertomansa asiat voivat tulla tutkimuksen julkaisemisen kautta tietoon tutkimukseen osallistuvalla, tilanteen toiselle osapuolelle. Tämä on tietysti saattanut vaikuttaa siihen, mitä he ovat haastattelussa kertoneet ja mitä jättäneet kertomatta. Sama ongelma on ainakin jossakin määrin olemassa jokaisessa haastattelututkimuksessa, sillä haastattelussa on yleensäkin taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2010, 206).

Koen, että avoin haastattelu on ollut hyvin hedelmällinen, vaikkakaan ei välttämättä tutkimuksen kaikissa vaiheissa kovin helppo tapa lähestyä tutkimuskohdettani. Avoimella haastattelulla voi päästä ja koen päässeenikin lähelle yksilön oman kokemusmaailman ymmärtämistä. Tutkijan tekemä analyysi haastateltavien ajatuksista ja kokemuksista on kuitenkin tutkijan puhetta tutkittavien kokemuksista, vaikka tutkija onnistuisikin heijastamaan tutkittavien tunteja ja yhdistämään tulkintahorisonttinsa heidän kanssaan (Puusa 2011, 73). Tarjosin

tutkimukseen osallistuneille henkilöille mahdollisuutta lukea itseään ja omaa perheenjäsentään koskevat osuudet työstäni tutkimuksen loppuvaiheessa. Jarkkoa lukuun ottamatta henkilöt tarttuivat tilaisuuteen. He kokivat tutkimuksen kuvaavan hyvin omia kokemuksiaan.

Tutkimuksen etenemisen myötä jotkin omista ennakko-oletuksistani toteutuivat, mutta vielä paljon enemmän saavutin kokemuksista merkityksiä, joiden ymmärtäminen vaati aikaa ja voimavaroja, lukemattomia taipaleita hermeneuttisella kehällä. Koen toimineeni tietoisena omista oletuksistani ja ajatuksistani. Olen pyrkinyt sekä hyödyntämään omia kokemuksiani mahdollisuuksien mukaan että nähnyt vaivaa oman kokemukseni äänen vaientamiseen tutkittavien kokemusten merkityksiä etsittäessä. Rauhala (2005, 121) rauhoittaa kaltaistani kokematonta tutkijaa toteamalla, että tutkija pyrkii parhaansa mukaan eristämään tutkimuksessa muodostamansa tiedon kaikesta muusta kokemuksestaan, mutta ei voi onnistua siinä täydellisesti. Laadullisen tutkimuksen tekijällä tulee olla pyrkimys tuottaa perusteltua tietoa, jonka perustelut ovat tarkistettavissa. Vaikka tutkimuksen tulos on perusteltu, se ei ole silti välttämättä lopullinen. Epävarmuus ja epäily kuuluvat tieteeseen. (Ehrnrooth 1990, 33.)

8 KOKEMUKSET PERHEENSISÄISISTÄ OPPILAS-OPETTAJASUHTEISTA

8.1 Tapaus 1: Tarja ja Emma

Tarja on viisikymppinen luokanopettaja ja Emma on Tarjan lukioikäinen tytär. Kun Emma aloitti koulunkäyntinsä kymmenisen vuotta sitten, Tarja päätyi oman tahtonsa vastaisesti Emman luokanopettajaksi. Tarja toimi Emman luokan opettajana kolme Emman ensimmäistä kouluvuotta, minkä jälkeen Tarja opetti Emmalle musiikkia alakoulun loppuun saakka. Alakoulusta Emma siirtyi yläkouluun, jossa hänen isänsä toimi aineenopettajana.

8.1.1 Tarja oman lapsensa luokan kaitsijana

Tarja määrättiin Emman luokan opettajaksi olosuhteiden sanelemana, vaikka Tarja ei olisi halunnut opettaa omaa lastaan. Tarja perusteli toivomustaan sillä, että suhde omaan lapseen on kuitenkin erilainen kuin muihin lapsiin. Taustalla vaikutti kenties kokemus aikaisemmasta koulusta, jossa kollegan lapsi oli käyttäytynyt oman asemansa varjolla epäsopivasti. Lapsi oli esimerkiksi tullut opettajanhuoneeseen koputtelematta ja vieläpä popsunut pöydältä pipareita keneltäkään lupia kyselemättä.

”Se tuntui siltä että tämä ei nyt mene ihan niin kuin pitäisi mennä tämän asian. – – Minä luulen että roolit oli sekaisin, niissä tilanteissa tuli sellainen olo, että tämä lapsi käyttää hyväkseen omaa asemaansa.” (T 12)

Tarja tulkitsi tilanteita siten, että kollegan lapsi pyrki ottamaan opettajalle kuuluvia oikeuksia ja viemään tilanteita oman mielensä mukaan. Tämän kokemuksensa takia Tarja pelkäsi, että myös Emma yrittäisi käyttää hyväkseen sitä, että äiti on hänen opettajansa. Kuitenkin sillä, että Tarjan

suhde Emmaan oli erilainen kuin muihin lapsiin, oli myös positiivisia vaikutuksia. Tieto oman lapsen luokan opettamisesta paitsi harmitti, myös innosti Tarjaa.

”Sitä ajatteli, että nyt kun minulla on oma lapsi luokassa, niin minähän haluan opettaa vielä paremmin mitä noin normaalisti. Että halusi oikein kunnolla paneutua siihen. Minähän halusin käydä täydennyskoulutuksessakin silloin ennen kuin aloitin tämän ekaluokan.” (T 32)

Tarja suunnitteli innoissaan tulevaa kouluvuotta, vaikka hän oli opettanut ekaluokkaa monta kertaa aikaisemminkin. Samanaikaisesti kun Tarja valmisteli tulevaan syksyyn kaikkea kivaa, Emmaa huoletti, kuinka Tarja pärjää luokan poikien kanssa. Tarja uskoi sen liittyvän siihen, että Emma halusi pitää oman äidin puolia. Ennen koulun alkua Tarja ja Emma eivät juurikaan keskustelleet samaan luokkaan menemisestä, mutta Tarja muistaa Emman kysyneen, millä nimellä hän kutsuu äitiä koulussa.

”Sanoin Emmalle, että se voi sanoa minua koulussa opettajaksi, mutta ei se haittaa jos sanoo äitiksi. Että se on ihan tavallista että muutkin lapset sanoo vahingossa opettajaa äitiksi tai mummuksi tai miksikä tahansa” (T 5)

Koulu alkoi, ja Emma kutsui Tarjaa koulussa opettajaksi, niin kuin muutkin lapset. Tarjan mukaan lapset osaavat olla ihan erilaisia koulussa ja kotona, ja myös Emmalla oli oma roolinsa koulussa. Emma ei esimerkiksi koskaan kiukutellut koulussa, niin kuin joskus kotona. Tarja oli kuvitellut etukäteen, että tilanne olisi ollut kiusallisempi kuin se lopulta olikaan. Emma vaihtoi positiotaan sujuvasti; koulussa Tarja oli hänen opettajansa ja kotona äitinsä. Tarjan mielestä molemmilla osapuolilla on oltava selkeä käsitys rooleista koulussa ja kotona:

”Minun mielestä siinä pitää tehdä selväksi se, että koulussa tämä oma lapsi on niin kuin kuka tahansa muu oppilas, että hänellä ei ole erioikeuksia. – – Ja minä ihailin sitä systeemiä millä Emma otti sen oppilaan roolin siellä koulussa.” (T 9)

Tarja koki tasapuolisen kohtelun tärkeäksi etenkin siksi, etteivät muut oppilaat kokisi, että opettajan oma lapsi olisi jotenkin erilaisessa asemassa kuin muut lapset. Tarjan mielestä sillä, että oli oma lapsi luokassa, ei ollut juurikaan vaikutusta kouluelämään. Tarja positioi itsensä koulussa hyvin selkeästi Emman opettajaksi, äidin rooli jäi koulupäivien ajaksi kotiin. Tarja ei kokenut Emman

opettamisen vaikuttaneen myöskään kotielämään tai heidän väliseen suhteeseensa, eikä hän muista puhuneensa asiasta Emman kanssa.

Vaikka Tarjan mielestä kaikki oli mennyt siihen asti mukavasti, hän halusi antaa Emman luokan pois kolmen vuoden kuluttua, kun olosuhteet tuntuivat otollisilta. Tarja pyysi, ettei hänen tarvitsisi jatkaa Emman luokan opettamista, ja näin kävikin. Tarja ei kuitenkaan kertonut Emmalle, että oli toivonut saavansa uuden luokan. Tarja muistelee Emman kiukutelleen siitä, ettei äiti jatka hänen luokkansa opettajana, vaikka jotkut toiset opettajat opettivat samaa luokkaa koko alakoulun ajan. Tarja kuitenkin ennakoi lähestyvän murrosiän kuohuja ja halusi varmistaa, ettei Emman mahdollinen kapinointi vanhempia kohtaan vaaranna Emman koulunkäyntiä. Tarja uskoo Emman olleen murrosikänsä tultuaan iloinen siitä, ettei Tarja ollut enää hänen opettajansa.

Vaikka Tarja ei ollut kokenut Emman opettamisessa suuria ongelmia, Emman aloitettua uuden opettajan luokassa kaikki Emman arvosanat nousivat heti syystodistukseen. Tästä Tarja huomasi kohdalleensa Emmaa eri tavalla kuin muita oppilaitaan.

”Itsestäni huomasin, että tuli ehkä oltua liian ankara omalle lapselle. Että piti huolta siitä, että ainakaan se ei pääse yhtään helpommalla kuin muut. Ja ehkä arvioinneissakin koetti pitää tiukasti huolta siitä, että ei ole mitään etuoikeusasemaa hänellä. – – Varmaan niin kuin omalta kannalta ja ehkä toisten ihmisten, niin kuin oppilaittenkin kohdalla, että en halunnut että he kokisivat, että oma tytär on jotenkin erilaisessa asemassa.” (T 3)

Oman kokemuksensa lisäksi Tarja tietää myös erään kollegansa lasten numeroiden nousseen lasten siirryttyä pois oman vanhempansa opetuksesta. Näissä tilanteissa opettajan huoli oman lapsen suosimisesta on aiheuttanut sen, että omalta lapselta on vaadittu enemmän kuin muilta, ettei kukaan pääse syyttämään opettajaa oman lapsensa suosimisesta.

Tarja oli tyytyväinen siihen, että Emmalla oli uusi opettaja, vaikka toisaalta hänestä olisikin ollut kiva nähdä, olisiko Emma alkanut protestoida häntä vastaan jossakin vaiheessa. Vaikka Tarja ei enää itse ollut Emman luokan opettaja, Tarja koki hyötyvänsä siitä, että tunsikin Emman opettajat omina työtovereinaan. Kun Emma sairastui vakavasti alakoulunsa loppuvaiheessa, Tarja sai sovittua pitkien poissaolojen oppimisjärjestelyt helposti Emman opettajan kanssa. Omasta ammattitaidosta oli tietysti muutenkin todella paljon hyötyä vaikeassa tilanteessa.

Vanhemman roolissa Tarjan ei ole tarvinnut juurikaan puuttua omien lastensa koulunkäyntiin, sillä nämä ovat hoitaneet esimerkiksi läksynsä hyvin. Mikäli lapset ovat pyytäneet, Tarja on kysellyt kertauskysymyksiä koetta varten. Tämä on kuitenkin tapahtunut aina lapsen pyynnöstä.

Tarja on harrastanut tällaista preppausta mielellään, sillä hän pitää sitä paitsi hyödyllisenä oppimisen kannalta, myös lapsen kanssa vietettävänä yhteisenä aikana, jonka hän harmittelee jäävän välillä kovin vähiin. Tarja on kiitollinen siitä, että omilla lapsilla ei ole ollut isoja ongelmia koulussa. Hän uskoo, että lapsen koulumenestys voi olla erityisen tärkeää opettajavanhemmalle.

”Jos haluaa ottaa semmoiset paineet siitä, että kun minä olen opettaja, niin minun lapseni pitää pärjätä hyvin koulussa. Toki minä ymmärrän, että semmoisia paineita voi olla.” (T 26)

Tarja itse ei ole tällaisia paineita kokenut.

”Ehkä juuri sen takia, että lapsilla ei ole ollut isoja ongelmia. Eikä pieniäkään.” (T 27)

Tarja on selkeästi halunnut pitäytyä opettajan tehtävissä koulussa ja vanhemman tehtävissä kotona. Lienee todennäköistä, että hän on tiedostanut opettajavanhempien keskimääräisiä vanhempia suuremman riskin ottaa ehkä kohtuuttomastikin paineita omien lastensa koulumenestyksestä (Claesson & Brice 1989, 11–14) ja halunnut varmistaa, että ei itse vaadi lapsiltaan liikoja. Toisaalta Tarja itse sanoo, että paineiden puute voi johtua myös siitä, että hänen lapsensa ovat pärjänneet aina hyvin. Hän siis uskoo, että paineita olisi voinut olla, mikäli lapsilla olisi ollut vaikeuksia koulussa. Mielestäni olisi kuitenkin kovin kummallista, jos löytyisi vanhempi, joka ei iloitse lapsensa koulumenestyksestä tai huolestu lapsensa kohdatessa ongelmia koulussa tai vapaa-aikana. Tarjan mukaan jotakin vaikutusta ammatillakin voi kuitenkin olla.

Vaikka Tarjan omat kokemukset eivät olleet ainakaan kovin negatiivisia, hänen mielestään on edelleen parempi, jos luokanopettaja ei toimi oman lapsensa luokanopettajana. Kollegoidensa kanssa Tarja on puhunut omien lasten opettamisesta joitakin kertoja, ja hän on sanonut oman mielipiteensä asiasta hyvin suoraan. Tarja tietää myös monta muuta luokanopettajaa, jotka ovat joutuneet opettamaan omaa lastaan vähän niin kuin pakosta. Emman opettamisen lisäksi Tarja on opettanut musiikkia ja liikuntaa toisen tyttärensä Paulan luokalle omasta tahdostaan, sillä Tarja tarvitsi tuolloin lisää tunteja täyttääkseen opetusvelvollisuutensa. Tarja koki sen ihan hyväksi järjestelyksi, eikä häntä häirinnyt opettaa kahta ainetta lapselleen, sillä lapsella oli kuitenkin oma luokanopettajansa ja tunteja oli vähän. Hän uskoo kuitenkin, että vaikka oma vanhempi opettaisi lapsen luokalle vain jotakin ainetta, etenkin myöhemmillä luokilla opettajan lapsi voi kokea kavereista tulevia paineita. Toiset oppilaat voivat antaa ymmärtää, että lapsi on lellikki, koska opettaja on hänen äitinsä tai isänsä. Tarja tietää Emman ja muidenkin lastensa kokeneen

yläkouluikäisinä koulutovereidensa suunnalta paineita, koska oma isä oli samalla koululla töissä. Tarjan ymmärryksen mukaan tämä ei koskenut kuitenkaan niinkään vanhemman opetuksessa olemista, vaan tilanteita, joissa vanhempi oli puuttunut koulun sääntöjen rikkomiseen, ja kaverit kuittailivat siitä opettajan lapselle.

Tarjan mukaan oman lapsen opettaminen ei ole juurikaan vaikuttanut häneen opettajana, mutta sen sijaan vanhemmaksi tulemisella ylipäänsä on ollut paljon vaikutusta. Tarja kokee pyrkineensä olemaan nuorena opettajana liian hauska ja mukava, ja omaksuneensa omien lasten kasvattamisen myötä sopivissa määrin tiukkuutta opettajana toimimiseen. Myös Tarjan käsitys siitä, mikä lapselle on tärkeää, on muuttunut. Aikaisemmin Tarja antoi enemmän arvoa hienoille opetussuunnitelmille, monipuolisille opetusmenetelmille ja kaikin puolin tasokkaalle opetukselle. Opettajankoulutuksessa korostetut, oppimiseen liittyvät didaktiset ja pedagogiset seikat saivat paljon huomiota Tarjan ajatuksissa lapsen kasvamisesta ja oppimisesta. Omien lasten kasvamisen ja ehkä etenkin matkalla tulleiden mutkien myötä Tarjan mielessä on selkiytynyt näkemys, että on kaikista tärkeintä, että lapsella on turvallinen ja hyvä olo ja elämässä perusasiat kunnossa. Tällöin lapsi myös motivoituu luonnostaan koulunkäyntiin ja oppii. Kasvatettuaan toisten lasten lisäksi myös omia lapsiaan Tarja näkee lapsen elämän kokonaisvaltaisemmin, ja myös arvojärjestys on mennyt jollakin tavalla uusiksi.

8.1.2 Emman koulupolku yhdessä omien vanhempien kanssa

Emman mielestä oli pelkästään mukavaa aloittaa koulunkäynti oman äidin luokassa.

”Se oli tosi mukavaa. Koska oli semmoinen tuttu ja turvallinen aikuinen, niin se tuntui tosi helpolta.” (E 1) ”Siinä uskalsi hyvin olla oma itsensä”. (E 11)

”Eikä kaveritkaan yhtään välittäneet siitä, että se oli minun äiti.” (E 2.)

Emman luokkalaiset suhtautuivat Emman äitiin, luokan opettajaan, positiivisesti. Emman suhde opettajaan oli vielä normaalia oppilas-opettajasuhdetta läheisempi. Tämä loi Emmalle tietynlaista turvallisuudentunnetta ensimmäisten kouluvuosien ajan. Emma oli pikemminkin ylpeä kuin harmissaan siitä, että opettaja oli hänen äitinsä. Emma positioitui Tarjaan koulussa opettajana, mutta silti hän koki äiti-tytär-suhteen vaikuttavan hänen tuntemuksiinsa ja ehkäpä käytökseensäkin koulussa. Ikätovereidensa tavoin Emma ei kuitenkaan oppinut vielä viettämään koulupäiviään erossa äidistä. Kun ero sitten koitti, Emma otti sen raskaasti.

”Minä muistan että se oli kova paikka, koska oli tottunut siihen, kun oli jo kolme vuotta ollut oma äiti opettamassa. Ja sitten sai kuulla, että tulee joku toinen, eikä tiennyt siitä kauheasti, mutta oli jotenkin kauhean ennakkoluuloinen olo. Niin minä muistan, me yhden kaverin kanssa melkein itkettiin, että miksi meillä pitää vaihtua opettaja. Että me halutaan olla vielä äidin opetuksessa.” (E 15)

Ajan mittaan Emma oppi pitämään myös uudesta opettajastaan, joka oli Emman sanojen mukaan tosi mukava ja hyvä työssään. Vaikka Emmasta olisikin ollut mukava jatkaa äitinsä oppilaana, hän koki vapaudentunnetta uuden opettajan luokassa.

”Alakoulun loppuvaiheessa sai olla vapaammin. Olihan se muutenkin tavallaan paljon löysempi se toinen opettaja, että sillä ei ollut niin tiukat rajat, ehkä. Mutta kyllä sekin tietysti vaikuttaa että ei ole oma vanhempi.” (E 16–17)

Koulun aloitus oman äidin luokassa on ollut Emmalle kyseenalaistamaton, olosuhteiden sanelema tosiasia. Emma tuskin edes ajatteli, että olisi voinut olla toisin. Nyt jälkeenpäin Emma on kiitollinen siitä, että hän joutui tottumaan siihen, että opettaja ei ole oma vanhempi. Emma siis uskoo, että oman vanhemman opetuksessa olemisessa on myös haittapuolia, tai ainakin, että lapsi jää jostain paitsi, mikäli ei saa koskaan perheen ulkopuolista opettajaa. Myöhemmin alakoulussa Tarja opetti Emmalle musiikkia, mutta sitä Emma ei pidä mitenkään merkittävänä asiana. Alakoulusta Emma siirtyi yläkouluun, jossa hänen isänsä oli aineenopettajana.

”Se oli tosi kova paikka, kun oma isä opetti, koska silloin oli tavallaan se teini-ikä.” (E 1)

”Ei niin kuin uskaltanut tehdä paljon mitään, kun tuntui että isä on aina jossain olan takana katsomassa.” (E 10)

Emma koki, että hän joutui miettimään käyttäytymistään, koska isä oli niin tiukka. Emmasta tuntui, että hänet asetettiin tahtomattaan erityisasemaan, ja isä katsoi tarkemmin hänen kuin muiden oppilaiden tekemisiä. Emma positioitui koulussa isäänsä opettajana, mutta kuitenkin isä-tytärpositio vaikutti hänen kouluviihtyvyyteensä. Kuitenkin nyt jälkeenpäin Emma uskoo vain kuvitellessa, että isä olisi vahtinut erityisesti häntä. Ainakaan omalla käytöksellään isä ei tehnyt eroa hänen ja muiden oppilaiden välille, eikä Emman ja hänen isänsä välinen perhesuhde näkynyt normaalissa

kouluelämässä, esimerkiksi oppitunneilla. Seitsemännen luokan alussa kaikki eivät välttämättä vielä tienneet Emman ja Emman isän välisestä perhesuhteesta. Se tuli kuitenkin ilmi aika pian, vaikka Emmasta olisi ollut kivempi, jos kaikki eivät olisi tienneet asiasta. Vaikka Emma koki isän kohdelleen häntä kuten muitakin oppilaita, perhesuhteella oli vaikutuksia siihen, kuinka Emma käyttäytyi oman isänsä tunneilla.

”Tuntui, että välillä saattoi olla vähän semmoinen inhottavampi isän tunneilla. Tai että ei ollut niin aktiivinen, mitä olisi oikeasti voinut olla. Tai niin.. Että se oli jotenkin vähän semmoista varautunutta se käytös siellä, ehkä.” (E 20)

Emman varautunut käytös saattoi johtua siitä, että Emma oli jossakin määrin hämmentynyt häntä kohtaan asetetuista odotuksista ja hänelle tarjotuista positioista. Emma oli isänsä tunneilla samaan aikaan sekä opettajan tytär että oppilas, joka halusi olla kuten kuka tahansa kavereidensa silmissä. Toisaalta Emma koki myös, että isä katsoi hänen tekemisiään erityisen tarkasti, ja Emma varmaan uskoi tietävänsä tarkastikin, mitä hänen isänsä häneltä odotti. Tässä erilaisten odotusten ja hänelle tarjottujen positioiden ristiriidassa Emma koki epävarmuutta ja vältti olemasta liian aktiivinen isänsä tunneilla, jotta huomio ei kiinnittyisi Emman ja opettajan väliseen perhesuhteeseen. Emma koki tunnilla viittaamisen sosiaalisesti teoksi, jonka merkitys hänen itsensä suorittamana oli erilainen kuin mikäli viittaaja olisi ollut joku muu oppilaista. Perhesuhde vaikutti paitsi Emman, myös Emman luokkatovereiden käyttäytymiseen Emman isän tunneilla.

”Jos isä esitti jotain esimerkkejä meidän omasta perheestä, niin silloin kaikki heti tyyliin kääntyi katsomaan ja oli silleen heh-heh. – – Kyllä se varmaan vähän riippui siitäkin, että oliko se joku hauska asia, niin sitä sitten vielä enemmän naureskeltiin minulle.” (E 7)

Luokkatovereista, etenkin luokan pojista, oli todella hauskaa, mikäli opettaja sanoi jotakin, mikä liittyi hänen perheeseensä, joka oli siis samalla myös Emman perhe. Emma ei voinut sietää sitä, sillä hän ei halunnut koulutovereidensa määrittelevän häntä hänen isänsä kautta, vaan hän halusi olla koulussa kuten kuka tahansa muu.

Koulutovereiden kommentit eivät rajoittuneet pelkästään tuntitilanteisiin, vaan Emma joutui kuulemaan negatiivisia kommentteja oman isänsä tekemisistä aika usein. Opettajan haukkuminen voidaan nähdä sosiaalisena tekona, jolla oppilaat irtautuvat auktoriteeteista ja luovat omaa todellisuuttaan. Sama ilmiö saa kuitenkin aivan uuden merkityksen ja on siten erilainen sosiaalinen

teko, mikäli opettajan lapsi on tilanteessa läsnä. On tavallista, että vertaiset tarjoavat lapselle tiettyjä rooleja, jotka lapsi voi omaksua osaksi omaa identiteettiään (Berns 2010, 275; ks. luku 4.3). Emmalle tyrkytettiin opettajan lapsen roolia, ja etenkin luokan pojat pyrkivät asettamaan hänet jollakin tavalla vastuuseen hänen isänsä tekemisistä. Emma ei kuitenkaan suostunut omaksumaan opettajan lapsen roolia osaksi omaa identiteettiään. Kerran hän hermostui ja sanoi luokkansa pojille asiasta hyvin tiukkaan sävyyn tehden selkeän eron itsensä ja isänsä välille.

”Minä sanoin, että minua ei kiinnosta päätäkäään, että mitä te siitä ajattelette. Ja että se ei mitenkään liity siihen että se on minun isä, vaan että se on täällä vain minun opettaja.” (E 3)

Emmalla oli sekä sosiaalista voimaa että kykyä ilmaista itsensä, sillä tämän jälkeen luokan pojat eivät juuri huomautelleet Emmalle hänen isästään. Mahdollisesti Emma sai luokkatoverinsa uskomaan, ettei hän välitä näiden kommenteista ja onnistui positioimaan itsensä pois opettajan lapsen roolista. Kyseessä oli toisten oppilaiden harjoittaman positioinnin aikaansaama, pakotettu itsepositiointi (ks. luku 3.3). Tässä tilanteessa aktiivinen puolustautuminen johti Emman mielen mukaiseen lopputulokseen.

Myös eräs Emman ystävä on ollut samassa koulussa oman isänsä kanssa. Tämän ystävänsä kanssa Emma on jutellut siitä, kuinka heille on tultu huomauttelemaan oman vanhemman tekemisistä. Myöhemmin monet Emman kanssa samaan lukioon jatkaneista kavereista ovat kertoneet olevansa tyytyväisiä siihen, että olivat Emman isän opetuksessa, sillä hän oli tosi hyvä opettaja. Emma kokee, että kehuja on paljon kivempi kuunnella kuin haukkuja, mutta Emma ei koe positiivisen palautteen vastaanottamista kovin erikoisena.

Emman mukaan nuoren kokemus omien vanhempien opetuksessa olemisesta riippuu siitä, osaako vanhempi erottaa koti- ja kouluasiat toisistaan ja kohdella omaa lasta koulussa samalla lailla kuin muitakin. Emman kokemusten taustalla on selkeästi oletus siitä, että opettajan tulee kohdella omaa lastaan tasavertaisesti muiden kanssa, eikä koti- ja kouluasioiden saa antaa vaikuttaa toisiinsa. Kotona Emman vanhemmat ovat joskus kysyneet Emmalta, että onko tämä tehnyt läksyt, mutta eivät ole puuttuneet Emman koulunkäyntiin sen enempää. Siitä huolimatta Emma koki, että kouluasiat seurasivat häntä kotiin asti.

”Ei tavallaan päässyt niistä kouluasioista irti aina kotonakaan. Vanhemmat tiesivät tosi hyvin, että mitä koululla aina tapahtui. – – Ja just jos oli tapahtunut joitain vähän ikäviäkin asioita koululla, niin ne saattoivat kysellä että tiedätkö tästä mitään.” (E 4)

Emmaa ärsytti, jos kotona palattiin koulussa tapahtuneisiin asioihin. Emma myös koki, että hänelle saatettiin huomauttaa kotona niin pienistäkin koulussa tapahtuneista asioista, että niistä ei olisi muiden koteihin soitettu.

Emma koki vaikeaksi tuoda kavereita kotiin, koska he tunsivat Emman vanhemmat sitä kautta, että he ovat opettajia. Siksi kaverit tulivatkin kylään useimmiten silloin, kun Emma oli yksin kotona. Kuitenkin ainakin Emman läheisimmät kaverit tuntevat Emman vanhemmat ja ovat jutelleet heidän kanssaan. Emman kotona käyneet kaverit, jotka tuntevat Emman isän opettajana, ovat sanoneet, että tämä on tosi erilainen, kuin eri ihminen mitä koulussa. Joskus kun joku on epäroinyt, uskaltaako tulla Emman kotiin tämän vanhempien ollessa kotona, niin Emma on kertonut, että isä ei ole kotona yhtään samanlainen kuin koulussa.

”Koulussa se on tosi ns. vakava ja just semmoinen että asettaa tiukat rajat ja näin, mutta sitten kotona saattaa olla ihan huumorintajuinen ja hauska. Ja paljon niin kuin rennompi.”
(E 19)

Kokemustensa kautta Emmalle on muodostunut selkeä käsitys omien vanhempiensa koti- ja koulurooleista niihin liittyvine vastuineen ja velvollisuuksineen.

”Siis koulussahan pitää olla se tietty rooli ja pitääkin asettaa niitä rajoja ja silleen. Mutta onneksi isä ei ole kuitenkaan kotona samanlainen.” (E 20)

Emman mielestä vanhemmat eivät tietäisi niin paljoa hänen asioitaan, jos he eivät olisi olleet hänen opettajiaan. Vanhemmat tietävät Emman kaverit ja ovat muodostaneet heistä käsityksiä, Emman mukaan ennakkoluuloja, heidän koulukäyttönsä perusteella. Raitasen (2007, 150–155; ks. luku 4.2) mukaan on yleistä, että nuoret kokevat aikuisten käyttävän koulumenestystä mittarina, jonka avulla he arvioivat nuoria. Voi siis hyvin olla, että Emman kokemus liittyy hänen vanhempiensa ammattiin vain sitä kautta, että Emma tiesi hänen kavereidensa kouluasioiden olevan hänen vanhempiensa tiedossa. Ammattinsa kautta opettajavanhemmat ovat olleet mukana Emman elämässä konkreettisestikin sekä kodin että koulun alueella. Huomattavaa kuitenkin on, että Emmaa opetettuaan vanhempien vaikutus on kasvanut voimakkaasti paitsi koulun, myös Emman sosiaalisen elämänpiirin alueella. Kaikki Emman kokemat ongelmat liittyvät jollakin tavalla hänen sosiaaliseen elämänpiiriinsä, eikä kodin ja koulun elämänpiirien yhtymisessä sinänsä ole ollut vaikeuksia.

Emma uskoo, että se, miten kokee oman vanhemman läsnäolon koulussa, on kiinni myös omasta asenteesta.

”Pienellä paikkakunnalla on saanut kuulla tosi paljon omanikäisiltä ja ehkä vanhemmiltakin oppilailta sitä kuittailua siitä. Niin joku voi ajatella tai tulla tavallaan siitä katkeraksi, että miksi minä en ole saanut olla ihan niin kuin normaali oppilas. Että miksi minä olen joutunut kuuntelemaan tuommoista ja silleen. Jos rupeaa miettimään sitä, että miten erilaista olisi voinut olla, jos ei olisi ollut oma vanhempi opettajana. Jos sitä ajattelee silleen, että kaikki olisi ollut varmaan paljon paremmin silloin.” (E 24)

Emma uskoo, että hänenkin olisi kannattanut unohtaa perhesuhde koulussa, mutta se tuntui vaikealta. Tämä on täysin ymmärrettävää, sillä perheellä on hyvin suuri merkitys yksilön identiteetin kannalta (ks. luvut 3.4 ja 4.1). Omien perheenjäsentensä kanssa Emma ei ole aiheesta juurikaan jutellut. Joskus Emma kuitenkin sai raivokohtauksen siitä, miksi vanhemmilla pitää olla hänen opettajiaan. Emma muistelee vanhempiensa vastanneen, että perhesuhteen ei tarvitse antaa vaikuttaa koulussa mihinkään. Se oli kuitenkin helpommin sanottu kuin tehty. Kaiken kaikkiaan Emma kokee omien vanhempiensa onnistuneen suurimmaksi osaksi hyvin hänen opettamisessaan, eivätkä hänen vanhempansa olisi voineet tehdä juuri mitään eri tavalla. Sen ohjeen Emma kuitenkin antaa, että omaa lastaan opettavien opettajien kannattaisi puhua tilanteesta lapsensa kanssa. Vanhempi voisi esimerkiksi kysyä, miten lapsi kokisi tilanteen mahdollisimman helpoksi ja pyytää lasta sanomaan, mikäli jokin asia tuntuu pahalta.

Näin jälkikäteen ajateltuna vuodet oman vanhemman opetuksessa eivät tunnu Emman mielestä kovin pahoilta. Etenkin yläkoulussa se tuntui siinä hetkessä jollakin tavalla vaikealta, mutta asia ei enää vaikuta Emmaan millään tavalla. Emma kokee, ettei se ollut hänelle itselleen valtava asia, mutta joku toinen voisi kokea oman vanhemman läsnäolon yläkoulussa paljon hankalampanakin. Joskus joku saattaa vielä huomauttaa Emmalle jotakin hänen vanhemmistaan, mutta se ei tunnu enää pahalta. Emma uskoo, että esimerkiksi huonosti käyttäytyvälle nuorelle oman vanhemman opetuksessa oleminen olisi voinut olla paljon kauheampaa. Emman mukaan opettajan lapsen kapina voi johtua myös hänen erityisasemastaan. Tällöin perhesuhteella voi olla vaikutuksia myös lapsen koulumenestykseen.

Emman mielestä opettajien kannattaisi välttää omien lasten opettamista. Hän uskoo, että alakoulussa sen vaikutus ei ole niin suuri, mutta yläkoulussa sillä voi olla paljonkin negatiivisia vaikutuksia. Emman kokemuksessa näkyvät selkeästi muutokset kodin, koulun ja sosiaalisen

elämänpiirin asemassa hänen elämässään. Ennen koulun alkua Emma huolehti siitä, kuinka äiti pärjää luokan poikien kanssa. Emma oli siis jo ennen koulun alkua asettautunut oman äitinsä puolelle, ja esikoulussa Emmalle tutuksi tulleet luokan pojat olivat vastapuolella, uhka äidille. Kuitenkin kaikki sujui koulussa mukavasti, eivätkä Emman kaverit välittäneet siitä, että opettaja oli hänen äitinsä. Lisäksi Emman luokkatoverit, etenkin tytöt, pitivät Emman äidistä paljon. Nämä Emmalle tärkeät seikat paransivat hänen kouluviihtyvyyttään. Emman ei tarvinnut varsinaisesti positioitua opettajaäitinsä tai luokkatovereidensa kanssa samalle puolelle toista puolta vastaan, sillä vastakkainasettelua ei ollut, eikä kukaan luokan oppilaista sitä yrittänyt rakentaakaan.

Sen sijaan yläkoulussa etenkin osa oppilaista ajoi selkeästi aikuisten ja nuorten välistä, ehkä nuoruuteen jollakin tavalla kuuluvaakin vastakkainasettelua. Tässä tilanteessa isän läsnäolo koulussa oli uhka Emman asemalle vertaistensa joukossa, ja Emma halusi sanoutua irti isänsä tekemisistä ja olla yhtä vertaistensa kanssa. Emma koki hänen isäänsä liittyvät, koulutovereidensa esittämät kommentit testeiksi, joilla koeteltiin, kenen puolelle Emma asettuu. Kenties Emma koki myös satunnaiset vanhempien utelut koulussa tapahtuneista asioista yrityksiksi saada Emma pettämään koulutoverinsa, ja reagoi niihin siksi niin voimakkaasti. Myös koulutovereiden suhtautumisessa Emman isään tulevat esille murrosiän irtiotot aikuisista sekä aikuisten arvoista ja arvostuksista. Yläkouluaikana Emman kaverit eivät koskaan kommentoineet Emman isää positiivisesti, vaikka jälkikäteen näin tekivätkin. Kenties opettajien ja oppilaiden välisen vastakkainasettelun ilmapiirissä ei ollut suotavaa pitää ainakaan kaikista opettajista, tai varsinkaan sanoa sitä ääneen.

8.2 Tapaus 2: Ilmari ja Jarkko

Ilmari on pian eläköityvä yläkoulun aineenopettaja. Ilmari on halunnut omasta tahdostaan opettaa omia lapsiaan. Haastatteleman Jarkko on Ilmarin kolmekymppinen esikoinen, joten hänen peruskoulusta pääsemisestään on kulunut viitisentoista vuotta. Jarkko oli Ilmarin opetuksessa koko yläasteaikansa.

8.2.1 Ilmari omien lastensa opettajana

Kun Ilmarin esikoinen Jarkko tuli yläasteelle Ilmarin opetukseen, Ilmari oli toiminut opettajana kymmenisen vuotta. Ilmari sanoi koulunsa rehtorille, että hän haluaisi opettaa omaa lastaan, jotta saisi opetuksestaan suoraa palautetta. Ilmari uskoi, etteivät muut oppilaat ehkä uskalla tai halua

antaa yhtä suoraa palautetta kuin omat lapset, joilla ei ole mitään syytä vastata epärehellisesti. Kotona Ilmari näkisi myös, onko kotitehtävien määrä ja vaikeustaso sopiva. Toisekseen Ilmari halusi olla edesauttamassa oman lapsensa oppimista.

Ilmarille ei tullut mieleenkään, että oman lapsen opettaminen olisi jotenkin ongelmallista. Hän huomasi vasta muutama vuosi sitten, että omien lasten opettamisesta ylipäänsä puhutaan ja ihmetteli, miksei opettaja voisi opettaa omia lapsiaan.

”En minä tiedä, onko se joku tasapuolisuusasia, että voiko olla tasapuolinen ja kohdella omia lapsia samalla tavalla kuin muita oppilaita. Mutta en minä ole kokenut, että olisi mitään semmoista vaikeutta ollut. Että olisin kohdellut omia lapsia eri tavalla.” (I 9)

Osa opettajista näkee oman lapsen opettamisen ongelmalliseksi erityisesti arvioinnin kannalta. Ilmari kuitenkin uskoo, että useimmat opettajat pystyvät hoitamaan ammattilaisena työnsä, vaikka oma lapsi olisikin luokassa. Koulussa Ilmari positioi itsensä opettajaksi myös omien lastensa suhteen, ja isän rooli jäi pois. Arvioinnit Ilmari teki huolellisesti, eikä katsonut henkilöä arvosanan antamisessa. Numerot tulivat kokeiden keskiarvosta mahdollisesti tuntiaktiivisuuden mukaan joko ylös- tai alaspäin pyöristettynä. Ilmarin mielestä omien lasten opettaminen sujui mukavasti, ehkä siksikin, että Jarkko ja hänen sisaruksensa osasivat käyttäytyä koulussa fiksusti ja yhteistyökykyisesti.

Ilmari uskoo, että samassa luokassa oleminen on helpompaa opettajalle kuin yläkouluikäiselle lapselle. Opettaja joutuu asettamaan rajoja, pitämään järjestystä ja olemaan välillä eri puolella oppilaiden kanssa. Opettajan lapsi voi kokea tämän kiusalliseksi. Säästääkseen lapsensa ylimääräisiltä kärsimyksiltä Ilmari halusi tehdä oman työnsä erityisen hyvin.

”Kun siellä luokassa on oma lapsi, niin siinä itekin tekee sillä lailla parhaansa, että ei niin kuin halua mokata tai tehdä löysästi sitä hommaa, eikä tietysti muutenkaan halua. Mutta siinä kuitenkin skarppaa, ehkä. Ei halua tehdä sitä työtä huonosti tai löysästi, ettei lapsille tulla valittamaan. Tuntui, että lapselle aiheuttaa semmoista ylimääräistä räsitusta, jos minä hoidan hommani huonosti.” (I 4–5)

”Jos luokassa esiintyy kovaa kritiikkiä opettajaa kohtaan. niin silloin on varmasti lapsella paha olla. – – Jos kaverit haukkuu opettajaa joka on sinun isä tai äiti.” (I 12)

Ilmarille oma lapsi luokassa toimi kannustimena, joka sai panostamaan työhön vielä normaalia enemmän. Osa Ilmarin lapsista oli Ilmarin tunneilla aktiivisempia kuin toiset, ja se näkyi numeroissakin. Ilmari on pohtinut, olisiko joku hänen lapsistaan ollut joko aktiivisempi tai passiivisempi eri opettajan tunnilla. Ilmari uskoo, että ainakin osa hänen lapsistaan, ehkäpä myös Jarkko, on pantannut viittaamista hänen tunneillaan. Ilmari kuitenkin pitää vähäistä viittaamista ongelmana useissa muissakin opetusryhmissä. Hän uskoo, että tällaisissa ryhmissä oppilaiden keskuudessa ei arvosteta luokkatovereiden tuntiaktiivisuutta.

”Minä luulen, että opettajan lapsi ehkä vielä helpommin pitää niin kuin kynttilää vakan alla. Saattaa olla, että se välttää sitä asetelmaa että opettaja kysyy ja meidän Liisa aina vastaa. Että nyt tuo tuolla kysyy, ja sitten tällä opettajan lapsella on aina käsi pystyssä. – – Että varmaan oppilaskaan ei halua että tämä erityisyys, erityistilanne näkyy.” (I 34–35)

Ilmari uskoo, että lapsi voi pantata viittaamista etenkin, jos luokassa ei ole paljoa muita aktiivisia oppilaita. Myös aihetta koskevien tutkimustulosten valossa tämä on hyvin mahdollista, sillä näyttää siltä, että sekä erityisen hyvä että erityisen huono koulumenestys voivat olla syy epäsuosioon toveripiirissä (Hamarus 2006, 113–114; ks. luku 4.2). Ilmarin käsityksen mukaan etenkin sosiaalisella ymmärryksellä varustettu opettajan lapsi ei ehkä halua keskustella tunnilla kahden kesken vanhempansa kanssa. Ilmari pohtiikin, miten hänen lapsensa olisivat opiskelleet eri opettajan opetuksessa.

”Minun lapset eivät ole reagoineet minun oppiaineeseen ainakaan näkyvän kielteisesti.” (I 28) *”Mutta voi aivan hyvin olla, että jonkun toisen opettajan opetuksessa joku minun lapsista olisi oppinut enemmän tai puhjennut kukkaan, kyvyt ja into ja muu, mutta sitä minä en tiedä.”* (I 43)

Ilmari on pohdiskellut, voiko oma vanhempi opettajana saada lapset opiskelemaan joko ahkerammin tai löysemmin kuin muut opettajat keskimäärin. Ilmari muistelee ainakin yhden hänen lapsistaan kommentoineen hänen tekemisiään jotenkin kriittiseen sävyyn, mutta se ei kuitenkaan liittynyt Ilmarin antamaan opetukseen, vaan koulun muuhun järjestyksenpitoon ja ylipäättänsä samassa koulussa olemiseen. Lasta harmitti, että Ilmarille kulkee tieto kaikista asioista niin helposti, mutta Ilmarin mielestä hyvä tiedonkulku ei ole ollut missään nimessä ongelma. Ilmari myös kertoo hänelle soitetun kotiin sellaisesta hänen lapseensa liittyvästä asiasta, että opettaja olisi tuskin

soittanut, ellei Ilmari olisi ammatiltaan opettaja. Ilmari uskoo, että mikäli opettajan lapsella on ongelmia koulussa, etenkin samassa koulussa töissä olevat opettajat sanovat asiasta helposti.

”Kyllä minä luulen, että helpommin ehkä tulee sanottua kun siinä näkee päivittäin, jos on jotakin semmoista mikä vanhemman pitäisi tietää. On siinä matalampi kynnyks kuin kotiin soittamisessa.” (I 27)

Ilmari kokee myös antavansa itse toisen opettajan lapsen opiskelusta hieman helpommin palautetta kuin oppilaidensa opiskelusta keskimäärin. Ero ei ole kuitenkaan kovin suuri.

Ilmarin mukaan hänen ja hänen lastensa kohdalla välttämätön samassa koulussa oleminen saattoi aiheuttaa lapsille mielipahaa. Ilmari ei kuitenkaan usko, että oman vanhemman opetuksessa oleminen lisäsi kokemuksen raskautta. Kuitenkin jonkun toisen kohdalla näin voisi olla. Mikäli lapsi on huonoissa väleissä opettajavanhempansa kanssa tai lapsella on vaikea murrosikä ja kovat itsenäistymispaineet, lapsi voi kapinoida kyseisen oppiaineen opiskelun pilalle. Jos lapsen ja aikuisen välillä on muutenkin todella vaikeata, oman lapsen opettaminen voi Ilmarin mukaan olla tosi huono ratkaisu. Jollakin lapsella voi kuitenkin olla niin paha murrosikä, että oli opettaja oma vanhempi tai ei, opiskelu ei maita. Jollakin toisella se voi kuitenkin olla kiinni siitä, että kyseessä on oma vanhempi.

Ilmarin mukaan omien lasten opettaminen ei ole vaikuttanut kotielämään, sillä lapset ovat hoitaneet koulunkäyntinsä asiallisesti, eikä siitä ole tarvinnut keskustella kotona. Mikäli Ilmarin lapset olisivat jättäneet läksynsä tekemättä, Ilmari olisi puuttunut siihen huoltajan roolissa. Tähän ei ole kuitenkaan ollut tarvetta. Ilmari toimisi samalla tavalla, mikäli hänen lapsensa olisivat jättäneet läksynsä tekemättä hänen opettamassaan aineessa, kuin missä tahansa muussa aineessa.

Ilmari pitää itseään etuoikeutettuna, koska hän on saanut nähdä omia lapsiaan myös koulussa.

”Minä olen oikeastaan aika iloinen siitä, että olen saanut opettaa omia lapsia, koska siinä on nähnyt sitä omaa lasta siellä koulussa enemmän. Tavallaan nähnyt, että miten se lapsi siellä toimii. Jos ajatellaan tavallista vanhempaa, joka ei ole ollenkaan koulussa, niin se oikeastaan aika vähänkin saattaa tietää siitä mitä oma lapsi siellä tekee ja miten oma lapsi siellä on.” (I 30)

Vaikka Ilmari toimi koulussa ainakin ulkoisesti vain ja ainoastaan opettajan roolissa, isän rooli oli silti taustalla. Isän roolissa Ilmari iloitsi siitä, että hän näki lapsiansa myös koulussa.

Ilmarille toive rehellisestä palautteesta oli kenties suurin syy siihen, miksi hän halusi opettaa omia lapsiaan. Palautetta ei kuitenkaan tullut siinä määrin, kuin Ilmari oli etukäteen kuvitellut.

”Semmoista suorasanaista palautetta ei kovinkaan usein tullut, mutta minä tulkitsin sillä tavalla, että ’no news is good news’, että kun ei tule palautetta, niin silloin ei ole mitään hämminkiä.” (I 3)

Ilmari on pyytänyt palautetta silloin tällöin lapsiltaan, mutta niin hän on kysynyt muiltakin oppilailta. Ilmari kuitenkin pitää mahdollisuutta saada palautetta opetuksestaan omalta lapselta niin merkittävänä, että omaa lastaan opettavien kannattaisi koittaa hyötyä tilanteesta pyytämällä lapseltaan palautetta, mikäli ovat tämän kanssa asiallisissa väleissä.

Ilmari kokee, että kaiken kaikkiaan hänen opettajantyölleen on ollut enemmän hyötyä kuin haittaa siitä, että hän on ollut lastensa kanssa samassa koulussa. Ilmari pitää mahdollisena, että jotkut hänen lastensa kaverit ovat käyttäytyneet normaalia paremmin hänen tunneillaan, koska eivät ole halunneet käyttäytyä huonosti kaverinsa isän tunnilla. Tällöin kaverit ovat positioituneet Ilmariin paitsi oppilaana, myös hänen lapsensa kavereina.

Ilmari kokee omien lasten saamisella olleen vaikutusta häneen opettajana silloinkin, kun hänen omat lapsensa eivät ole hänen tunneillaan tai edes samassa koulussa.

”Kun on omia lapsia, joita kuitenkin vähän tuntee ja näkee että minkälaista se on, se nuoren tai lapsen elämä, niin se auttaa siinä opettamishommassa ehkä toimimaan niin kuin fiksummin. Esimerkiksi näkee että sen lapsen elämässä on muutakin kuin koulunkäynti. Mutta se ei välttämättä liity siihen että nyt just oma lapsi on siinä minun opetusryhmässä. (I 21–22)

Ilmari on opettanut omasta pyynnöstään myös Jarkon sisaruksia näiden yläasteaikana. Oman lapsensa luokanvalvojaksi Ilmari ei ehkä haluaisi, sillä oppilaat kokevat luokanvalvojan eri asemassa olevaksi kuin muut heitä opettavat opettajat. Ilmarista tuntuu, että lapsellekin on helpompaa, että oma vanhempi opettaa vain jotakin ainetta, kuin että oma vanhempi olisi luokanvalvoja. Lisäksi Ilmari on motivoitunut edesauttamaan omien lastensa oppimista, ja hän mieltää koulun ydinasian tapahtuvan oppitunneilla. Toisekseen mikäli lapsella ilmenee yli ainerajojen meneviä haasteita, vanhempien tulee tehdä tietyt asiat ja koulun taas omat hommansa. Tällöin on parempi, ettei sama ihminen ole tilanteessa sekä luokanvalvojana että vanhempana. Sen sijaan tavallisessa tietyn oppiaineen opetuksessa Ilmari ei ole kokenut tilanteita, joissa tuntuisi, että

joutuu istumaan kahdella jakkaralla. Ilmarilla on selkeästi opettajan rooli koulussa ja isän rooli kotona, eikä hän itse koe ristiriitoja näiden roolien välillä sen enempää koulussa kuin kotonakaan.

Vaikka etenkin yksi hänen lapsistaan antoi ymmärtää, että hänestä oli ikävää olla Ilmarin kanssa samassa koulussa, Ilmari kokee lastensa opiskelun hänen opettamassaan aineessa hoituneen hyvin. Ilmari on kuitenkin pohtinut aiheeseen liittyviä mahdollisia ongelmia, ja sanoo, ettei hän ehkä osannut päätöksiä tehdessään miettiä asiaa yhtä monipuolisesti kuin nyt. Ilmari kokee, että on opettajasta kiinni, kannattaako hänen opettaa omia lapsiaan. Pääsääntöisesti voi kuitenkin olla hyvä, ettei opettaja opeta omaa lastaan.

8.2.2 Jarkon kivinen koulupolku

Jarkon ensimmäiset isän ammattiin liittyvät muistot ovat kaukaisia. Isän koulu näkyi kodin ikkunasta, ja Jarkko muistaa kuinka isä lähti aamuisin koululle töihin. Jarkko muistelee käyneensä isän koululla alle kouluikäisenä, mutta ennen omaa koulunaloitusta isän ammatti ei vaikuttanut Jarkon elämään. Kuitenkin heti Jarkon mentyä ala-asteelle isän ammatti tuli vastaan, vaikka isä olikin yläasteen opettaja. Toisilla oppilailla oli isoveljiä tai muita tuttuja yläasteella, ja he puhuivat koulussa Seriffistä, mikä oli Jarkon isän lempinimi.

”Muistan että se ehkä vähän niin kuin ahdisti. Ja ehkä se puhe, en minä mitään tarkkoja juttuja muista tai muuta, mutta ne eivät olleet kauhean positiivisia juttuja. – – Sen muistan kuitenkin, että se tuntui jotenkin ikävältä kun omasta isästä puhuttiin tympeästi.” (J 4–5)

Jarkko uskoo, että kaikkia opettajia arvostellaan, mutta hänen mielestään on yllättävää, että se alkoi jo niin varhaisessa vaiheessa. Jarkko ei muista, tapahtuiko tätä usein, tai puhuiko hän asiasta kenellekään. Jarkon mukaan Ilmari puuttui näkemiinsä epäkohtiin ja pyrki vaikuttamaan niihin, paitsi koulussa, niin myös vapaa-aikana. Jarkko uskoo, että kaikki eivät pitäneet siitä. Jarkko uskoo ammatilla olleen jotakin vaikutusta asiaan, vaikkakaan se ei ehkä varsinaisesti liittynyt opettajan rooliin. Pienellä kylällä opettajat kuitenkin tunnettiin, ja työnsä kautta myös Ilmari tunsu nuoret, jotka tekivät tyhmyyksiä kylillä. Jarkko on pohtinut sitä, miksi tilanteet herättivät hänessä niin voimakkaita tunteita.

”Oliko siinä se, kun itsellä se kuva omasta isästä oli tavallaan niin semmoinen positiivinen ja oikeudenmukainen, että ehkä se sitten jotenkin loukkasi, että niitten toisten juttujen

perusteella puhuttiin ikävästi. En tiedä miten, millä lailla se tuntui pahalta, mutta siitä tuli ikävä mieli. Ja ehkä se tavallaan jotenkin, koska se kohdistui kuitenkin omaan isään, niin sen jotenkin otti itseensä. Se niin kuin tavallaan kohdistui samalla myös minuun.” (J 6–7)

Jarkko on miettinyt, ovatko koulukavereiden jutut hänen isästään vaikuttaneet siihen, että vaikka Jarkolla olikin kavereita koulussa, hänen oli vaikea sopeutua porukkaan. Jarkon mukaan hänen koulunaloituksensa oli muutenkin vaikea, koska koulu ja luokka olivat suuria, ja hän joutui olemaan liikaa yksin kotona iltapäivisin.

Ala-asteelta päästyään Jarkko siirtyi samalle yläasteelle isänsä kanssa. Jarkolle selvisi pian, että Ilmari piti tunneilla hyvin kuria. Tunneilla Ilmari suhtautui Jarkkoon kuten muihinkin oppilaisiin.

”Minä olin ihan samalla lailla yksi oppilas siellä isän tunnilla mitä ne kaikki muutkin. Ja en usko että se siihen isän opetukseenkaan vaikutti millään lailla. Että en usko että toiselle ryhmälle se olisi pitänyt eri tavalla. Että ei ole jäänyt semmoista oloa että se olisi jotenkin vaikuttanut siihen tunninpitoon.” (J 15–16)

Jarkko koki saavansa koulussa samanlaista kohtelua kuin muutkin oppilaat. Jarkko kuitenkin muistelee Ilmarin sanoneen, että omalle lapselle yrittää antaa arvosanat ihan samoin perustein kuin muillekin, mutta yrittää varoa sitä, että ei ainakaan ylöspäin pyöristä.

Ilmarin lisäksi myös muut yläasteen opettajat kohtelivat Jarkkoa kuten muitakin oppilaita. Sen sijaan vanhemmat oppilaat asettivat Jarkon erityisasemaan vasten hänen tahtoaan.

”Nämä vanhemmat oppilaat, niin niiltä niitä kommentteja joskus tuli. En muista mitään sanatarkkoja juttuja tai muuta, mutta muistan semmoisen tunteen, että se oli aina vähän sillä lailla.. Jotenkin minä en ollut niin kuin tavallaan pelkästään minä, vaan minä olin aina niin kuin isäni poika. Että kaikki tiesi minut sitä kautta, ja sitten vaikka ei välttämättä muuten tuntenutkaan, niin se minuunkin suhtautuminen oli erilainen kuin joihinkin näihin luokkakavereihin.” (J 12–13)

Jarkko ei oikein tiennyt, miten vanhempien oppilaiden kommentteihin olisi pitänyt suhtautua. Hän koki kommentoinnin tympeäksi, mutta yritti antaa juttujen mennä toisesta korvasta ulos ja sivuuttaa kommentit alkamalla puhumaan jostain muusta. Kenties vanhemmat oppilaat halusivat testata,

kenen puolella Jarkko lopulta on, isänsä vai muiden oppilaiden. Jarkko ei halunnut asettautua kummallekaan puolelle, vaan yritti ohittaa tilanteet jollakin tavalla. Etenkin eräs vuotta ylemmällä luokalla ollut poika oli aina hänen kimpussaan. Jarkko kokee negatiivisen huomion johtuneen siitä, että hänen isänsä oli opettajana koulussa, sillä kyseinen poika ei edes tuntenut muita Jarkon ikäisiä oppilaita. Jarkko toimi kiusallisissa tilanteissa passiivisesti. Hän ei puolustautunut aktiivisesti, vaan ainoastaan pyrki pysyttelemään taka-alalla tai vaihtamaan puheenaihetta.

Nuoremmat oppilaat eivät kommentoineet Ilmarista negatiivisesti Jarkolle. Omanikäisetkin harrastivat huomauttelua vain satunnaisesti, tai sitten se ei vain tuntunut Jarkosta niin pahalta. Kerran eräs Jarkon ikäinen tyttö sanoi Ilmaria hyvännäköiseksi. Jarkko ei ollut varma, oliko tyttö tosissaan, mutta tilanne tuntui todella hämmentävältä ja jäi siksi hyvin mieleen. Eri-ikäisten oppilaiden harrastaman kommentoinnin eroissa näkyy Jarkon mukaan koulussa vallinnut, luokka-asteisiin perustuva arvohierarkia. Vanhemmilla oppilailla oli oikeus positoida Jarkkoa Seriffin lapseksi, mutta samanikäisillä tai varsinkaan nuoremmilla tätä oikeutta ei ollut. Voi olla myös, että samanikäiset oppilaat tunsivat Jarkon muuten ja pitivät hänestä, eikä heillä ollut halua harrastaa tällaista negatiivista kommentointia. Samanikäisten oppilaiden keskuudessa Jarkko oli pidetty luokkatoveri, ja hänet äänestettiin vuosien kuluessa myös useisiin luottamustehtäviin. Myös Jarkon kaverit naureskelivat joskus joillekin hauskoille, Ilmariin liittyville jutuille. Tämä ei kuitenkaan ollut samalla tavalla pahantahtoista kuin vanhempien oppilaiden toiminta.

Jarkko kokee, että hänen isänsä ammatti vaikutti hänen kaverisuhteisiinsa. Kavereiden tuominen kotiin oli erilaista, koska kaverit tunsivat hänen isänsä. Jarkko toi fiksuja kavereita mielellään kotiin. Sen sijaan ei-niin-fiksuja kavereita Jarkko näki mieluummin kodin ulkopuolella, sillä Ilmari tunsi ja tiesi kylän nuoret, koska oli opettanut heistä monia. Jarkko ei kuitenkaan ole varma, olisiko sellaisia kavereita tuonut mielellään kotiin, vaikka isä ei olisikaan ollut opettaja.

Ilmarin ammatti vaikutti Jarkon käyttäytymiseen mahdollisesti myös muilla tavoin. Jarkko itse arvioi näyttäneensä yläasteella kovemmalta, kuin mitä hän oikeasti oli. Hän pohtii, liittyikö esittäminen normaaliin murrosikään, vai johtuiko se siitä, että hän oli opettajan poika. Välillä Jarkko myös käyttäytyi jossakin määrin kapinallisesti. Kerran hän oli osallisena eräässä, koulun pihalla ilta-aikaan tapahtuneessa kiusanteossa.

”..sitten me lähdettiin juoksemaan karkuun siitä, niin se oli heti tunnistanut se toinen opettaja meidät. Ei mennyt montaa minuuttia, niin minulla soi taskussa puhelin. Isä soitti että lähdetäänpä käymään siellä koululla.” (J 16)

Jarkko ei ole varma, mutta hänen mukaansa on mahdollista, että hänen saavuttamansa tietoisuus sujuvasta tiedonkulusta kodin ja koulun välillä rauhoitti hänen käyttäytymistään koulussa.

Yläasteen jälkeen Jarkko meni lukioon, johon tuli oppilaita myös muista kouluista. Enää lukiossa isän ammatti ei juurikaan vaikuttanut Jarkon elämään, vaan hän sai olla kuin kuka tahansa muu. Kuitenkin isän ammatilla oli satunnaisia vaikutuksia vielä lukiossa. Kerran Jarkko pinnasi tunnilta, jolloin Ilmarille tuttu opettaja ilmoitti asiasta välittömästi Ilmarille. Jarkko on aika varma siitä, että kenenkään muun kohdalla opettaja ei olisi ilmoittanut asiasta kotiin, sillä selvittämättömiä poissaoloja sai olla tietty määrä. Jarkko koki, että tunnilta pois jääminen ilman pakottavaa syytä sai erilaisen merkityksen, kun kyseessä oli opettajan lapsi. Osasyynä yhteydenottoon oli varmasti myös se, että opettaja tunsi Ilmarin, mikä madalsi kynnystä ottaa yhteyttä kotiin. Jarkko koki opettajan yhteydenoton hänen isäänsä negatiivisesti, mutta tiedostaa, että kyseessä oli toisen opettajan, ei hänen isänsä päätös.

Jarkolla on ollut aina hyvät välit isänsä kanssa ja he ovat myös jutelleet paljon asioista. Se, että isä opetti Jarkkoa, ei vaikuttanut isä-poikasuhteeseen tai kotielämään muutenkaan. Jarkko korostaa sitä, että isän oppilaana oleminen ei ole vaikuttanut heidän väleihinsä mitenkään, ei positiivisesti eikä negatiivisesti. Kotona Ilmari ei tyrkyttänyt apuaan, mutta auttoi mielellään, jos Jarkko pyysi apua. Jarkko erottaa isän työminän ja kotiminän toisistaan ja pitää eri rooleja luontevana asiana.

”Isä on kuitenkin niin erilainen koulussa ja kotona. Jokaisella varmaan on semmoinen työminä ja semmoinen kotiminä, että ei sillä ollut semmoista vaikutusta kotielämään.” (J 19)

Selkeät koti- ja kouluroolit takasivat sen, että kotona Ilmari oli vain Jarkon isä, ei opettaja. Opettajan lapsena olemisen positiivinen puoli ovat olleet pitkät kesälomat, joiden aikana on ehtinyt tehdä paljon kaikkea kivaa yhdessä perheen kanssa. Lomaedun lisäksi Jarkko on tyytyväinen siihen, että hän on saanut isältään hyvää opetusta.

Jarkko uskoo, että lapsen luonne vaikuttaa paljon siihen, miten lapsi kokee oman vanhemman opetuksessa olemisen. On lapsia, jotka ottaisivat kommentteista häntä herkemmin itseensä, mutta toisaalta hänenkään ei olisi tarvinnut antaa isän ammatin vaikuttaa niin paljoa häneen. Myös lapsen omalla käyttäytymisellä sekä opettajan luonteella ja tavalla tehdä työtä lienee vaikutusta, sillä oppilaiden keskuudessa suosittua opettajaa tuskin kommentoitaisiin kovin negatiivisesti. Ennen kaikkea tilanteen vaikutus riippuu kuitenkin siitä, miten kaverit suhtautuvat opettajan lapseen. Mikäli kaverit suhtautuvat huonosti, lapsi voi kärsiä paljonkin. Jälkeenpäin Jarkon kaverit ovat

kiitelleet sitä, että Ilmari on hyvä opettaja, koska hänen tunteillaan keskityttiin opiskeluun. Läheiset kaverit vitsailevat vieläkin silloin tällöin hyväntahtoisesti Ilmarin opetustyylistä, esimerkiksi hänen käyttämistään sanonnoista. Kavereiden isistä ei kerrota vastaavia juttuja, joten kyllä isän ammatti tietyllä tavalla seuraa vieläkin mukana.

Jarkko ei muista, että olisi puhunut yläasteikäisenä kokemuksistaan Ilmarin kanssa. Lapselle olisi helpompaa, mikäli hän pystyisi ajattelemaan, että opettajat ovat yleisestikin arvostelun kohteena ammattinsa puolesta, eikä ottaisi toisten kommentteja itseensä. Tällaisen asenteen omaksuminen lienee kuitenkin vaikeaa, etenkin mikäli lapsi ei saa siihen tukea ympäriltään. Jarkon mukaan opettajan lapsen olisi hyvä keskustella asiasta vanhempansa kanssa.

”Jos on tällainen tilanne, että on oman lapsen kanssa samassa koulussa, niin kannattaisi kyllä puhua siitä asiasta. Vanhemmalla tavallaan aktiivisesti yrittää puhua sen lapsen kanssa, että miltä se tuntuu ja muuta, että sitten jos jotakin semmoisia ikäviä kokemuksia tulee, niin sen lapsen ei tarvitse olla niitten kanssa itsekseen.” (J 43)

Jarkko ei koe, että hänen kohdallaan oman vanhemman kanssa keskustelu olisi muuttanut radikaalisti asioita. Jos joku kokisi oman vanhemman läsnäolon koulussa tosi ahdistavaksi, niin asiasta puhumisella olisi suurempi merkitys.

Tällä hetkellä Jarkko kokee asioidensa olevan ihan kunnossa, mutta uskoo Ilmarin kanssa samassa koulussa olemisen aiheuttaneen hänen koulupolulleen ylimääräistä jännitettä.

”Nyt jälkikäteen kun ajattelee, niin se oli tietyllä tavalla semmoinen taakka mikä piti kantaa mukana. Että sinä et ole vaan sinä vaan sinä olet jonkun lapsi ja sinut tunnetaan siitä. Minä voisin kuvitella että vaikka poliisin lapsilla pienellä kylällä saattaisi olla samanlaista kuin opettajan lapsilla. – – Sinun vanhempi tunnetaan ja sitä kommentoidaan ja saatetaan keksiä vitsejä jotka ei nyt välttämättä ole niin hauskoja. Että se on semmoinen tietynlainen taakka kannettavana kuitenkin.” (J 42–43)

Jarkko korostaa, ettei hän voi tietää, mitkä asiat ovat liittyneet siihen, että hän oli koulun opettajan lapsi. Osittain vaikea kouluaika johtui ehkä muista syistä ja osittain siitä, että oma isä oli samassa koulussa. Jarkko joutui puolustautumaan sanallisia ja joskus jopa fyysisiäkin hyökkäyksiä vastaan, jotka liittyivät ainakin osittain siihen että Ilmari oli opettajana samassa koulussa. Joka tapauksessa Jarkon vertaissuhteisiin liittyi jonkinlaista jännitettä yhteensä useiden vuosien ajan sekä ala-asteen

alussa että yläasteaikana. Lapsen identiteetti ja minäkäsitys muotoutuvat voimakkaasti toverisuhteiden vaikutuksesta, ja lapselle on tärkeää, mitä muut hänestä ajattelevat. (Aho 2005, 34–36, ks. luku 4.3). Huolimatta joidenkin vanhempien oppilaiden negatiivisesta suhtautumisesta Jarkkoon hänellä oli hyviä kavereita ja ystäviä etenkin omanikäistensä keskuudessa. Tämä varmasti lievitti Jarkon ikävien kokemusten vaikutusta hänen identiteettiinsä. Jarkko pohtiikin, että ehkä sellainen voi jotenkin muokata ihmistä, että on joutunut kuuntelemaan sellaista, miltä olisi muuten säästynyt. Jarkko ei kuitenkaan usko kokemustensa vaikuttaneen häneen radikaalisti. Eikä Jarkko harmittele sitä, että on ollut isänsä oppilas.

9 KULTTUURISTEN TARINAMALLIEN JA POSITIOIDEN JÄLJILLÄ

Haastatteluaineistosta on löydettävissä runsaasti heijastuksia kulttuurisista tarinamalleista ja positioista. Osa näistä ilmenee normatiivisina lausumina, viittauksina siihen, kuinka jonkin asian tulisi olla. Normatiiviset lausumat voivat olla paitsi suoria ilmauksia siitä, miten jokin asia pitäisi hoitaa, myös epäsuoremmin ilmi tulevia nuhteluita, kehotuksia tai oman, moraalisesti arveluttavaksi mielletyn toiminnan puolustelua. Tällaisten normien esiin tuomisella on aina jokin merkitys. (Alasuutari 2011, 224–228.) Kokemuksissa esille tuodut normit kertovat jotakin yleisesti odotetusta ja hyväksytystä käytöksestä, vallitsevasta tarinamallista. Tässä luvussa nostetaan esille joitakin tutkimuksessa esiin tulleita, kulttuurisia tarinamalleja ja eri osapuolille tarjottuja, keskeisiä positioita.

9.1 Tasa-arvoinen opettaja ja oma lapsi kuin kuka tahansa muista

Sekä haastatteleman lapset, Emma ja Jarkko, että haastatteleman opettajat, Tarja ja Ilmari, tuovat kaikki todella selkeästi esille vaatimuksen siitä, että opettajan lapsi saa tasa-arvoista kohtelua muiden oppilaiden kanssa. Tämä ei ole yllättävää, sillä tasapuolisuutta pidetään yleisesti opettajan tärkeimpänä ominaisuutena, ja oppilaiden oikeudenmukainen kohtelu mainitaan myös Suomen opettajan eettisten ohjeiden perusarvoksi (ks. luku. 5.1.2). Sekä Tarja että Ilmari tiedostavat tarinamallin omaa lastaan lellivästä opettajasta. Molemmilla heistä on käsitys, että opettajat ovat usein haluttomia opettamaan omaa lastaan, koska kokevat tasa-arvoisen kohtelun haasteeksi. Siksi omaa lastaan opettavan opettajan tulee taistella tätä tarinamallia vastaan ja osoittaa, että oma lapsi on koulussa vain oppilas muiden joukossa. Ilmari ja Tarja ovat kohdelleet omia lapsiaan ulkoisesti kuten ketä tahansa, mutta oman lapsen läsnäolo luokassa on kuitenkin vaikuttanut heidän työpanokseensa. Oma lapsi on kuitenkin ollut erityinen, vaikkakaan tämä erityisyys ei ole näkynyt ulospäin.

Vaatus oikeudenmukaisuudesta korostuu arviointitilanteissa. Ilmari tuo esille arviointiperusteet, joilla hän arvioi kaikki oppilaansa, niin omat kuin toistenkin lapset. Ilmarin mukaan perhesuhde ei ole vaikuttanut hänen antamiinsa arvosanoihin. Myös Tarja kertoo pyrkineensä tasapuolisuuteen, mutta huomanneensa, että oli arvioinut Emmaa liian tiukoin kriteerein, kun Emmalla kaikki numerot nousivat heti Emmalla saatua uuden opettajan. Myös Tarjan kollegalla on samankaltaisia kokemuksia. Näissä tilanteissa omaa lastaan suosivan opettajan tarinamallia vastaan taisteleminen on kääntänyt tilanteen ylösalaisin. Huolehtiessaan oppilaidensa tasapuolisesta kohtelusta opettaja on pyörinänyt oman lapsensa arvosanoja mielessään helpommin alas- kuin ylöspäin. Opettaja on halunnut varmistaa, ettei hänen lapsellaan ole erityisasemaa, minkä seurauksena lapsi on tullut kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti. Huolimatta siitä, että Tarja itse kokee arvioineensa Emmaa liian tiukasti, Emma itse kokee saaneensa molemmilta vanhemmiltaan koulussa oikeudenmukaista kohtelua. Tästä voisi päätellä, että erot arvostelukriteereissä lienevät kuitenkin aika pieniä, vaikka Tarja on ne jälkikäteen tiedostanutkin.

Se, että Tarja ja Ilmari kokivat tasa-arvon toteuttamisen haastavuuden eri tavoin, voi selittyä paitsi henkilökohtaisilla tekijöillä, myös eri opettajaryhmien asemilla. Sekä Tarjan että Emmalla kokemuksissa luokanopettajalla on merkittävä asema, sillä hän vaikuttaa kokonaisvaltaisella tavalla ja ajallisesti suurella panoksella oman luokkansa oppilaiden koulunkäyntiin. Sen sijaan Emma ja Tarja eivät koe tietyn aineen opettamista alakoulussa niin merkittäväksi asiaksi, kun lapsella on kuitenkin oma luokanopettajansa, ja kyseessä oleva tuntimäärä on vähäinen. Peruskoulun yläluokkien aineenopettajana Ilmari näyttää lähestyvän oppilaitaan enemmän opettamansa aineen kautta. Hänen työnsä tavoitteena on opettaa kaikille oppilailleen tietyt, yhteiset asiasisällöt, ja hän kokee paitsi tasa-arvoisen kohtelun antamisen, myös arvioinnin helpompana ja suoraviivaisempana kuin luokanopettaja Tarja. Tämä ero kokemuksissa ei ole sinänsä yllättävää, sillä luokanopettajan ja aineenopettajan roolit ovat hyvin erilaisia, ja työnkuvien välinen ero näkyy ehkä turhankin kärjistettynä jo sanojen etymologiassa; aineenopettaja opettaa tiettyä ainetta, kun taas luokanopettaja opettaa tiettyä luokkaa.

9.2 Kiltti ja menestyvä opettajan lapsi

Sekä Emmalla että Jarkon kertomuksissa tulee selkeästi esille tarinamalli kiltistä opettajan lapsesta. Opettajan lapsen tulisi pärjätä koulussa ja käyttäytyä korrektisti niin koulussa kuin vapaa-ajallakin. Sekä Emma että Jarkko ovat tulleet tietoisiksi tästä kategoriasta tai positiosta, ja kapinoineet omalla tavallaan heille tarjottua positiota vastaan. Emma on pantannut viittaamista isänsä tunneilla,

ja Jarkko pohtii näyttäneensä yläasteella kovemmalta kuin oikeasti olikaan. Molemmat kokivat ympäristön oletavan heiltä tietynlaista käytöstä, ja molemmat halusivat taistella tätä heille asetettua kiltin oppilaan positiota vastaan, kuitenkin hillitysti huomioiden myös vanhempien odotukset heitä kohtaan. Näistä, kenties pitkälti kavereita varten tehdyistä irtiotoista kiltin opettajan lapsen positiosta huolimatta Emma ja Jarkko molemmat kertovat olleensa aina hyvissä väleissä vanhempiensa kanssa. Sekä Tarja että Ilmari vaikuttavat tiedostaneen opettajan lapseen kohdistuvien odotusten olemassaolon, mikä on mahdollisesti saanut heidät suhtautumaan lastensa käytökseen ymmärtäväisesti silloinkin, kun se ei ole ollut esimerkillistä.

Kiltin opettajan lapsen tarinamalli näkyy myös tavassa, jolla muut opettajat ovat suhtautuneet Jarkon ja hänen sisaruksensa käyttäytymiseen koulussa. Koulusta on otettu yhteyttä kotiin sellaisista asioista, joista muiden kotiin tuskin olisi otettu yhteyttä. Osittain tämä tietysti selittyy sillä, että opettajat ovat tunteneet Ilmarin, mutta yleisesti ottaen opettajat ovat hyvin haluttomia puuttumaan kollegoidensa asioihin (Tirri 1999, 170–171). Voi kuitenkin olla, että kollegan lapset tekevät poikkeuksen. Mielestäni on mahdollista ja jopa todennäköistä, että opettajan lapsen kohdalla oletukset soveliaasta käytöksestä ovat tiukemmat kuin muilla oppilailla. Tutkimus antaa vihjeitä siitä, että opettajan lapselta odotettaisiin moitteetonta käytöstä, ja opettajavanhemmalle tiedotetaan ongelmatilanteista. Jos opettajanhuoneessa ei tule sopivaa tilaisuutta, niin sitten soitetaan kotiin. Sujuvan tiedonkulun ansiosta opettajavanhempi tietää pienistäkin epäkohdista lapsensa käytöksessä, ja hänen myös oletetaan puuttuvan asiaan.

Emma ja hänen sisaruksensa ovat pärjänneet hyvin koulussa. Tarja ei ole kokenut paineita lastensa koulumenestyksestä, mutta hän lienee tiedostanut, että opettajavanhemmilla voi olla keskimääräisiä vanhempia suurempi riski ottaa ehkä kohtuuttomastikin paineita omien lastensa koulumenestyksestä (Claesson & Brice 1989, 11–14; ks. luvut 4.2 ja 5.2). Sekä Tarja että Ilmari korostavat pitäytyneensä opettajan tehtävistä kotioiloissa. Etenkin Tarjan kokemuksessa korostuu se, ettei hän halua vaatia liikaa omilta lapsiltaan. Jossakin taustalla voi nähdä hämmöttävän mallitarinan, jonka päähenkilönä seikkailee vähintäänkin kiitettävästi koulussa menestyvä opettajan lapsi. Mikäli opettajan lapsi kokee tällaisia paineita, hän on erityisen tukalassa tilanteessa. Lapsi ei halua tuottaa pettymystä vanhemmilleen, mutta toisaalta hän on asemansa johdosta vertaistensa erityistarkkailussa, ja etenkin nuorten keskuudessa hyvä koulumenestys voi olla syy epäsuosioon (ks. luku 4.2).

9.3 Ilkeä opettajan lapsen piinaaja

Kertoessaan alakoulu- ja ala-asteajoistaan sekä Emma että Jarkko korostavat omien luokkatovereidensa suhtautumista omaan vanhempansa. Yläaste- ja yläkouluaajoista puhuessaan molemmat tuovat esille, että ikävää kommentointia ovat harrastaneet omanikäiset ja vanhemmat oppilaat.

”Nämä vanhemmat, niin kuin silloin seiskaluokalla kasi- ja ysiluokkalaiset, ja sitten kasiluokalla nämä ysiluokkalaiset, nämä vanhemmat, niin niiltä niitä kommentteja joskus tuli.” (J 12)

”..että pienellä paikkakunnalla on saanut kuulla tosi paljon kuittailua omanikäisiltä ja vanhemmiltakin oppilailta.” (E 24)

Sen sijaan alempien luokkien oppilaat eivät ole kommentoineet heidän opettajavanhempiaan negatiivisesti. Heidän muilta oppilailta saamassaan kohtelussa näkyy yläkoulun pitkälti luokkatasoihin perustuva arvohierarkia. Jarkko on selkeästi tiedostanut tämän arvohierarkian ja sen vaikutuksen hänen kokemuksiinsa.

”..ehkä joku semmoinen jonkunlainen arvohierarkia sielläkin oli, että eivät nämä nuoremmat niin kuin siitä alkaneet ikinä kommentoimaan.” (J 14)

Vaikka Emma ei tuo haastattelussa arvohierarkiaa yhtä suorasti ilmi, hänenkin mukaansa ikäeroilla on merkitystä siinä, miten koulutoverit suhtautuvat häneen opettajan lapsena. Tutkimuksessa esiin nousseen arvohierarkian mukaan nuoremmilla oppilailla ei ole oikeutta positoida vanhempia oppilaita, kenties joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta.

Tietyn luokkatason sisällä näyttää vallitsevan oma nokkimisjärjestyksensä. Tässä omanikäistensä arvohierarkiassa sekä Jarkko että Emma lienevät sijainneen suhteellisen korkealla, sillä Jarkko ei ole kokenut ikävää positiointia omanikäistensä tasolta, ja Emmakin on kyennyt lopettamaan häntä kohtaan osoitetun, ei-toivotun positioinnin. Sen sijaan vanhemmat oppilaat ovat positioineet sekä Jarkkoa että Emmaa, ja ainakin Jarkko epäilee, että vanhempien oppilaiden kommentointi myös tuntui pahemmalta kuin omanikäisten. Tässä näkyy pitkälti ikätason perusteella määräytyvät positiointioikeudet ja sosiaalisen voiman määrä. Vanhemmilla oppilailla

on enemmän vaikutusvaltaa, ja heidän suunnaltaan tulleet loukkaukset vahingoittavat eniten. Niiltä on myös vaikein puolustautua.

Sekä Jarkko että Emma luonnehtivat tietynlaista ilkeän kommentoijan mallityyppiä myös muuten kuin iän kautta. Jarkko sanoi suoraan, että suurin osa kommentoijista oli *pöljiä* tai *häiriköitä*. Myös Emman kohdalla kitkaa Emman ja Emman isän yhteiselle koulupolulle tuntuivat aiheuttavan eniten koulun järjestyssääntöjä rikkovat oppilaat. Sekä Emman että Jarkon mukaan luokkatovereiden esittämät kommentit jakautuivat tavallaan kahtia. Toiset yläkouluaikaisista luokkatovereista suhtautuivat Jarkon ja Emman opettajavanhempiin negatiivisesti, toiset taas kouluaikana neutraalisti ja myöhemmin hyvinkin positiivisesti. Erot suhtautumisessa jakautuivat pitkälti samalla tavalla kuin jatkokoulutuspaikat. Sekä Emma että Jarkko toivat selkeästi esille, että yläkouluaikojen jälkeen negatiiviset kommentoijat eivät jatkaneet samaan kouluun, lukioon, heidän kanssaan.

”Lukiossa kaikki nämä tietyllä tavalla semmoiset pöljät olivat lähteneet siitä luokasta, ne menivät ammattikouluun tai jäivät kokonaan kouluista ulos tai muuta.” (J 42)

”Tosi monet semmoiset, jotka negatiivisesti suhtautuivat silloin yläkoulussa, niin eivät ole enää samassa koulussa.” (E 13)

Peruskouluaikaisista koulutovereista lukioon jatkaneet eivät alun perinkään suhtautuneet Emman ja Jarkon vanhempiin negatiivisesti, ja myöhemmin he kommentoivat opettajavanhempia positiivisesti, Jarkon tapauksessa myös hyväntahtoisesti kiusoitellen.

”Varsinkin nyt lukiossa kaverit ovat sanoneet, että olipa hyvä että olin yläkoulussa sinun isän opetuksessa, että se oli niin hyvä opettaja. Että olen kuullut paljon, että isä on kuitenkin ollut tosi hyvä opettaja, niin kuin kaikkien mielestä.” (E 13)

Nämä suuret erot koulutovereiden käytöksessä voivat selittyä ainakin osittain kahdella tekijällä. Ensinnäkin lienee oletettavaa, että negatiivista kommentointia harrastaneet nuoret ovat positioituneet voimakkaasti koulua ja opettajia vastaan. Opettajan lapselle kohdistetussa, ilkeässä kommentoinnissa voi olla kysymys siitä, että nämä nuoret yhdistävät mielessään opettajan lapsen hänen opettajavanhempaansa, ja hyökkäävät siksi näitä vastaan. Voisi myös kuvitella, että oppilaiden on helpompi kohdistaa koulua kohtaan suuntautuvia hyökkäyksiään opettajan lasta kuin itse opettajaa kohtaan. Toisekseen on mahdollista, että nämä koulussa huonosti menestyvät ja

kehnosti käyttäytyvät oppilaat tunnistavat ehkä tiedostamattomastikin kiltin ja menestyvän opettajan lapsen tarinamallin. He itse kokevat olevansa jotakin ihan muuta, kaikkea tätä vastaan, ja voivat ehkäpä osin kateudestakin hyökätä opettajan lapsen kimppuun vähintään sanallisesti, Jarkon tapauksessa myös fyysisesti.

Ilkeillä piinaajilla näyttäisi selvästi olevan ainakin joitakin yhteisiä ominaisuuksia, mutta ei liene sattumaa, että sekä Emma että Jarkko ovat kiinnittäneet niin paljon huomiota heitä piinaavien oppilaiden piirteisiin. Sekä Emman että Jarkon kokemuksissa on havaittavissa hyvin selkeä ilkeän piinaajan profiili. Loukkaavia kommentteja omasta vanhemmasta laukovan koulutoverin positioiminen *pöljäksi* tai *häiriköksi* vähentää tämän oikeuksia esittää ikäviä arvioita omasta opettajavanhemmasta. Vähemmän arvostetun, negatiivisella tavalla erilaiseksi leimatun nuoren sosiaalisissa teoissa ei ole yhtä paljon voimaa kuin pidetyn ja arvostetun nuoren teoissa. Ilkeän piinaajan profiilin muodostaminen suojelee opettajan lasta muuttamalla negatiiviset kommentit vähemmän loukkaaviksi. Samalla, kun Jarkko ja Emma ovat muodostaneet mielessään ilkeän piinaajan position, he ovat positioineet itsensä erilaisiksi, ainakin kohtuullisen hyvin käyttäytyviksi ja koulussa pärjääviksi oppilaiksi. Tämä lienee antanut epämukavissa tilanteissa lohtua ja toivoa paremmasta tulevaisuudesta.

10 LOPUKSI

Tämä tutkimus muodostaa kahden tapauksen kautta elämänmakuisen kuvan perheensisäisistä oppilas-opettajasuhteista ja niille annetuista merkityksistä. Kartoittamani kokemukset tuovat esille, että tilanteissa aktiiviseksi toimijaksi koetaan opettajavanhempi. Opettajavanhemman tulee toimia aktiivisesti tarjotakseen omalle lapselleen sellaisen kouluympäristön, jossa erityisyys ei näy. Kuitenkin tämä tehtävä näyttää ainakin jossakin määrin mahdottomalta, sillä tämän tutkimuksen mukaan opettajan lapsen asemasta johtuen hänen tekonsa voivat saada ainakin vertaisten silmissä erilaisen merkityksen kuin samat teot muiden oppilaiden tekeminä. Opettaja voi joutua pinnistelemaan tarjotakseen lapselleen tasa-arvoisen kouluympäristön, kun taas opettajan lapsi on tilanteessa passiivisempi toimija. Lapsen ensisijaiseksi tehtäväksi, eikä välttämättä helpoksi sellaiseksi, jää sopeutua vallitsevaan tilanteeseen. Emman ja Jarkon kohdalla sopeutuminen on tarkoittanut sitä, että he ovat huomioineet oman asemansa opettajan lapsena ja tasapainoilleet eri positioiden välillä. Molemmat heistä myös uskovat, että opettajan lapsena oleminen on vaikuttanut siihen, kuinka he ovat käyttäytyneet koulussa.

Opettajavanhemmat näyttävät selviytyneen kahden yhtäaikaisen position hallitsemisesta koulussa hyvin. Opettajat ovat toteuttaneet kulttuurisesti ja eettisesti tärkeää tasa-arvoisuutta siten, että oma lapsi ei ole tullut ainakaan suosituksi. Kuitenkin oman lapsen läsnäolo luokassa on vaikuttanut positiivisesti saamalla opettajat panostamaan työhönsä erityisen paljon. Kotielämässä opettajat ovat pitäytyneet selkeästi vanhemman roolissa. Vanhemmat eivät myöskään tiedosta, että heidän toimimisensa lastensa opettajina olisi vaikuttanut mitenkään heidän perheensä kotielämään. Opettaja- ja vanhempipositioiden toteuttaminen lienee ollut opettajavanhemmille hyvin selkeärajaista ja jäsentynyttä, eivätkä he ole kokeneet tarvetta puhua asiasta lastensa kanssa.

Vaikka tilanteet ovat sujuneet opettajavanhempien mielestä pääosin mutkattomasti, heidän lapsensa ovat kokeneet kaksoisposition vaikutukset paljon vanhempiaan laajemmiksi ja monimutkaisemmiksi paitsi koulun, myös kodin ja sosiaalisen elämänpiirin suhteen. Oikeastaan kaikki Emman ja Jarkon kokemusten negatiiviset vivahteet liittyvät jollakin tavalla suhteisiin vertaisten kanssa. Lapset ovat kokeneet hämmennystä ja turhautumista erityisasemasta, johon vertaiset ovat asettaneet heidät vastoin lasten omaa tahtoa. Negatiiviset tuntemukset voivat

muodostua hyvinkin raskaiksi kantaa, sillä kaveri- ja vertaissuhteilla, ryhmään kuulumisella ja sosiaalisen hyväksynnän saamisella on erityisen suuri merkitys lapsille ja nuorille (Laine 2005, 155; Salmivalli 2005, 15; ks. luku 4.3).

Tutkimukseen osallistuneet opettajavanhemmat eivät ehkä ole tiedostaneet lastensa kokemien ongelmien laajuutta, koska he eivät ole puhuneet kouluasioista kotona sillä tavalla, kuin lapset olisivat toivoneet. Luultavasti vanhemmat eivät ole ymmärtäneet, kuinka merkittävä asia lapselle on ollut olla oman vanhempansa kanssa samassa koulussa. Kuitenkaan lapsetkaan eivät ole osanneet ottaa asiaa puheeksi kotona, vaan ovat sopeutuneet tilanteeseen ja keskustelleet asiasta korkeintaan ystäviensä kanssa. Tutkimuksen mukaan omaa lastaan opettavien tai ylipäättänsä samassa koulussa lapsensa kanssa olevien vanhempien olisi hyvä tarjota lapselle mahdollisuutta keskustella asiasta. Tällöin lapsi ei jää yksin asian kanssa. Kokemusten kielentäminen voi myös auttaa lasta suhtautumaan asiaan antamalla lapselle etäisyyttä omasta kokemuksestaan. Kenties asiasta keskustelu voi myös auttaa lasta muokkaamaan aktiivisemmin omaa opettajan lapsen positiotaan myös vertaistensa parissa.

Emman ja Jarkon kokemukset eroavat hyvin monella tavalla toisistaan. Koostetuissa kertomuksissa näkyvät erot myös kokemuksiin sisältyvän tulkinnan määrässä. Emman kokemukset omien vanhempiansa opetuksessa olemisesta ovat lähinnä muistoja tietyistä konkreettista tapahtumista. Emma on kokenut tiettyjä tilanteita ja olosuhteita tietyllä tavalla, mutta Emma ei ole muodostanut kovinkaan selkeää käsitystä siitä, kuinka kokemukset ovat häneen vaikuttaneet. Emman kokemukset eivät myöskään sisällä merkittävästi Emman itsensä tekemiä tulkintoja menneistä tapahtumista. Jarkolla ikää ja aikaa oman vanhemman oppilaana olemisesta on enemmän kuin Emmalla. Tämä näkyy tavassa, jolla Jarkko puhuu kokemuksistaan. Jarkko on ajatellut asiaa monelta kannalta, ja hänen kokemuksensa sisältävät runsaasti tulkintaa. Ajan kuluessa Jarkko on pohtinut myös kokemustensa vaikutusta elämäänsä. Kokemukset ovat ikään kuin asettuneet omalle paikalleen Jarkon elämäntarinassa. Erot tulkinnassa voivat tietysti selittyä paitsi ajallisella ulottuvuudella, myös yksilöllisillä eroilla. Toinen voi olla luonteeltaan passiivisempi pohdiskelija, toinen taas paremminkin aktiivinen toimija.

Tämä tutkimus käsittelee kokemuksia laajasti, mutta koska tutkimusjoukko on niin pieni, tuloksia ei voida yleistää. Kyseessä ovat näiden opettaja-oppilasparien kokemukset, vaikkakin ne varmasti heijastelevat jotakin yhteiskunnassa ja koulukulttuurissa olevaa yleistä. Tutkimusjoukkoa suurentamalla voisi vastata siihen, kuinka perheensisäiset oppilas-opettajasuhteet koetaan yleensä ja millaisia vaikutuksia niillä on esimerkiksi lasten koulussa menestymiseen, kouluviihtyvyyteen tai

sosiaaliseen asemaan. Tällöin voitaisiin myös antaa joitakin suosituksia, jotka voisivat vaikuttaa käytäntöihin tilanteissa, joissa opettaja ja lapsi ovat samassa koulussa.

Tämä tutkimus käsittelee jo tutkimuksen tekohetkellä menneeseen aikaan sijoittuvia kokemuksia, muistoja. Jarkko sanoi haastattelussaan, että aiheeseen liittyvät muistot ovat muistikuvia tunteista ja tunnelmista, ja olisi mukavaa, jos olisi pitänyt aikanaan aiheeseen liittyvää päiväkirjaa ja voisi nyt palata silloisiin, välittömiin kokemuksiinsa. Olisikin hyvin mielenkiintoista tehdä aiheen parissa seurantatutkimusta. Lasten ja vanhempien jokapäiväiset kokemukset aiheesta valottaisivat sitä, kuinka samassa luokassa oleminen koetaan tapahtumahetkellä. Yksilöllisten kokemusten kirjaamisen lisäksi kokemuksia olisi mahdollista myös jakaa esimerkiksi sosiaalisen median kautta. Tällöin opettajien lapset ja omaa lastaan opettavat opettajat voisivat paitsi kirjata kokemuksiaan, halutessaan myös keskustella kohtalotovereidensa kanssa. Tämä tutkimus tuo esille opettajan lapsen vertaissuhteisiin liittyvän jännitteen ja ilkeän opettajan lapsen piinaajan position olemassaolon. Samansuuntaisia, vertaissuhteiden ongelmiin liittyviä tuloksia esittää myös Kangas (2004) pro gradu -tutkielmassaan. Jatkotutkimukset olisivat paikallaan valottamaan sitä, mitä näiden ilkeiden opettajan lasten piinaajien käytöksen takana on. Miten he itse selittävät toimintaansa, ja kuinka harkittua opettajan lapsen piinaaminen on?

Kaiken kaikkiaan haastattelemini opettajien lasten, Emman ja Jarkon, kokemukset ovat monella ratkaisevalla tavalla erilaisia kuin omat kokemukseni. Kuitenkin tunnistan heidän kokemuksistaan monia, myös omasta kokemusmaailmastani löytyviä reunaehtoja ja oletuksia. En halua vähätellä henkilökohtaisten kokemusten ainutlaatuisuutta, mutta uskallan todeta, että uskon ymmärtäväni Emmaa ja Jarkkoa paremmin oman taustani takia. Opettajan näkökulmasta en ollut asiaa juurikaan miettinyt ennen tätä tutkimusprosessia. Täytyy kuitenkin tunnustaa, että vaikka olisinkin asiaa pohdiskellut, Ilmarin ja Tarjan kokemukset olisivat yllättäneet minut monin tavoin. Samoin toivon tämän tutkimuksen onnistuvan yllättämään lukijansa ja kasvattamaan ymmärrystä tutkitusta todellisuudesta.

Avaan vielä lopuksi omia tuntemuksiani nuoruudesta opettajan lapsena. Se, että isäni oli matematiikanopettajana koululla, jossa kävin yläasteeni, laittoi minut jonkinlaiseen erityisasemaan. Olin isäni tytär, ehkä etenkin joidenkin itseäni vanhempien, vastakkaista sukupuolta olevien oppilaiden silmissä. Kuitenkin olin ainakin omanikäisteni silmissä myös paljon muuta. Toimin yläasteaikoinani tukioppilaana, oppilaskunnan hallituksen sihteerinä ja myöhemmin puheenjohtajana. Näiden lisäksi ja ehkäpä ennen kaikkea tilanteeseeni vaikutti myös se vähemmän positiivinen seikka, että olemukseni ja käytökseni vanhempieni kohtaan oli teini-iässä hyvin kapinallista. Uskon, etteivät koulutoverini sen takia tunteneet koskaan edes tarvetta testata, miten

reagoisin negatiivisiin kommentteihin isästäni tai asettuisinko hänen puolelleen jossakin asiassa. Olin koulussa menestyvä mutta en missään nimessä kiltti opettajan lapsi, enkä kärsinyt ilkeistä opettajan lapsen piinaajista. Sen sijaan tasa-arvoista kohtelua sain kokea. Isäni kohteli minua kuten muitakin oppilaita, ja isäni kotiimme lähettämän viestin kiikutin kotona äitini allekirjoitettavaksi.

Joskus jälkikäteen olen pohdiskellut, oliko haastavalla teini-iälläni jotakin tekemistä isäni ammatin kanssa. Voihan olla, että tiedostin kiltin ja menestyvän opettajan lapsen positioon joutumisen riskin, ja halusin kapinoida kyseistä kohtaloa vastaan kaikin mahdollisin ja aivan mahdottominkin keinoin. Tai sitten kasvukipuni olivat erityisen kovia jostakin muusta syystä tai ihan ilman syytä. Tähän kysymykseen en tule koskaan saamaan vastausta. Oli miten oli, nykyään olen onnellinen, vähemmän kapinallinen, aikuiseksi kasvanut oman opettajani lapsi.

LÄHTEET

- Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa K. Laine (toim.) Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava, 20–57.
- Airosmaa, K. 2012. Viisi vuotta viisaampi? - Tarinoita nuorten musiikinopettajien kehityspoluilta. Tampere: Tampere University Press.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2009. Kasvatussosiologia. 3.–4. painos. Helsinki: WSOY.
- Backman, J. 2010. Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 60–78.
- Berns, R. 2010. Child, Family, School, Community: Socialization and Support. 8. painos. Belmont: Wadsworth/ Cengage Learning.
- Claesson, A. & Brice, R. 1989. Teacher/Mothers: Effects of a Dual Role. American Educational Research Journal 26 (1), 1–23.
- Davies, B. & Harré, R. 1990. Positioning: The Discursive Production of Selves. Journal for the Theory of Social Behaviour 20 (1), 43–63.
- Davies, B. & Harré, R. 1999. Positioning and Personhood. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action. Oxford: Blackwell, 20–52.
- Dunderfelt, T. 2006. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. 9–13. painos. Porvoo: WSOY.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa T. Asunmaa & P. Räihä (toim.) Samalta viivalta 4: valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–67.

- Gadamer, H-G. 2005. Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Val. ja suom. I. Nikander. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Goffman, E. 1971. Arkielämän roolit. Oikeille jäljille rooliviidakossa. Suom. E. Puranen. Porvoo: WSOY.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. M. Lehtonen & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Harré, R. & van Langenhove, L. 1999. Positioning theory. Oxford: Blackwell.
- Harré, R. & Moghaddam, F. 2003. Introduction: The Self and Others in Traditional Psychology and in Positioning Theory. Teoksessa R. Harré & F. Moghaddam (toim.) The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts. London: Praeger, 1–11.
- Harré, R., Moghaddam, F., Cairnie, T.P., Rothbart, D. & Sabat, S. 2009. Recent advances in positioning theory. Theory and Psychology, 19 (1), 5–31.
- Harré, R. & Slocum, N. 2003 Disputes as Complex Social Events: On the Uses of Positioning Theory. Common Knowledge, 9 (1), 100–118.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15–16. painos. Helsinki: Tammi.
- Hollway, W. 1984. Gender difference and the production of subjectivity. Teoksessa H. Crowley & S. Himmelweit (toim.) Knowing Women. Oxford: Polity, 240–275.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituatiossa. Tampere: Tampere University Press.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Kangas, K. 2004. Opettaja ja oma lapsi samassa koululuokassa: Miten lapsi on sen kokenut? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kinnunen, U. & Mauno, S. 2002. Työ- ja perhe-elämä vanhempien ja lasten näkökulmasta. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–118.
- Kurtti, J. 2012. Hiljainen tieto ja työssä oppiminen: edellytysten luominen hiljaisen tiedon hyödyntämiselle röntgenhoitajien työyhteisössä. Tampere: Tampere University Press.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korj. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- van Langenhove, L. & Harré, R. 1999. Introducing Positioning Theory. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action. Oxford: Blackwell, 14–31.
- Lehtovaara, M. 2004. Tieni fenomenologiaan. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Tampere: Tampere University Press, 26–43.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Macmillan, R. & Copher, R. 2005. Families in the Life Course: Interdependency of Roles, Role Configurations, and Pathways. *Journal of Marriage and Family* 67, 858–879.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2007. Ihmisen psykologinen kehitys. 1.–2. painos. Porvoo: WSOY.
- OAJ 2006. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Opetusalan ammattijärjestö. Viitattu 9.2.2013 <http://tinyurl.com/avraj55>
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26 (1), 39–46.
- Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Lomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Polanyi, M. 1966. The Tacit Dimension. New York: Doubleday & Company.
- Pulkkinen, L. 2002a. Koti, koulu ja yksityinen elämänpiiri hyvän elämän ankkureina. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–29.
- Pulkkinen, L. 2002b. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juutinen (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 73–87.
- Pöysä, J. 2010. Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 153–179.
- Raitanen, M. 2007. ”Aikuiset arvostavat nuorissa elämän arvoja, käytöstapoja ja muuta sälää” - Nuorisotutkimus yläkoulun nuorten arvoista ja arvostuksista. Teoksessa T. Kuure & H. Perttu (toim.) Arvot, arvostukset ja luottamus nuorten elämässä. Jyväskylä: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, 37–198.

- Rauhala, L. 2005. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysseja ja sovelluksia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rautava, P. 2000. Lapsuusajan terveyden merkitys elämäntululle. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämäntulku. Helsinki: Tammi, 138–154.
- Ropo, E. & Gustafsson, A-M. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 50–76.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Rönkä, A. & Sallinen, M. 2008. Murrosikäisen perhesuhteet: muutoksia ja jännitteitä. Teoksessa E. Sevón & M. Notko (toim.) Perhesuhteet puntarissa. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press, 43–67.
- Rönkä, A., Viheräkoski, J., Litsilä, R. & Poikkeus, A.-M. 2002. Nuoret ja vanhemmat perhesuhteiden muutoksessa. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–70.
- Saarilampi, M-L. 2007. Meediataiteilijasta mediataitajaksi. Taiteilijan kulttuuriset tarinamallit musiikkialan erikoislehdessä. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tikkanen, P. 2008. ”Helpompaa ja hauskeempaa kuin luulin”: matematiikka suomalaisten ja unkarilaisten perusopetuksen neljäsluokkalaisten kokemana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Porvoo: WSOY.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 203–224.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uud. painos. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uud. painos. Helsinki: WSOY.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vasta R., Miller, S. & Ellis, S. 2004. Child psychology. 4.painos. Hoboken: John Wiley.
- Vuorinen, R. 1998. Minän synty ja kehitys: ihmisen psyykkinen kehitys yli elämäntaaren. 2. uud. painos. Helsinki: WSOY.

Wallin, O. 2012. Hyvinvointityöhön sitoutuminen. Diskurssianalyysi työhön sitoutumisesta perheen, työhyvinvoinnin, ammatillisuuden ja asiakaslähtöisyyden näkökulmista. Tampere: Tampere University Press.

White, J. & Klein, D. 2008. Family theories. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.

Yrjänäinen, S. 2011. "Onks meistä tähän?": aineenopettajakoulutus ja opettajaopiskelijan toiminnallisen osaamisen palapeli. Tampere: Tampere University Press.